

Monatshefte

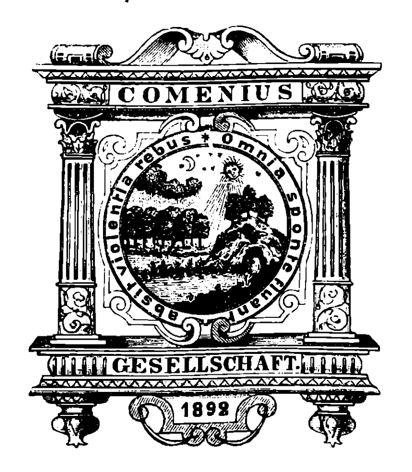
der

Comenius-Gesellschaft.

Dritter Band.

Viertes und fünftes Heft.

April—Mai 1894.



Der Bezugspreis beträgt im Buchhandel und bei der Post **jährlich 10 Mark.** Einzelne Hefte kosten **1 M. 25 Pf.**

Leipzig,

R. Voigtländer's Verlag.

(In Kommission.)

1894.

Inhalt

des vierten und fünften Heftes 1894.

Die Monatshefte der C.G. erscheinen **monatlich** (mit Ausnahme des August und September). Die Ausgabe von **Doppelheften** bleibt vorbehalten. Der Gesamtumfang beträgt vorläufig 20—25 Bogen.

Die Mitglieder erhalten die Hefte gegen ihre **Jahresbeiträge**; falls die Zahlung der letzteren bis zum 1. Juli nicht erfolgt ist, ist die Geschäftsstelle zur Erhebung durch Postauftrag unter Zuschlag von 60 Pf. Postgebühren berechtigt.

Jahresbeiträge und **Anmeldungen,** sowie einmalige und ausserordentliche Zuwendungen bitten wir an das

Bankhaus Molenaar & Co., Berlin C. 2, Burgstrasse

zu senden. Auch nehmen die Pflegschaften der C. G. (s. Seite 4 des Umschlags) Beiträge und Anmeldungen entgegen.

Bestellungen übernehmen alle Buchhandlungen des In- und Auslandes, die Postämter — Postzeitungsliste Nr. 4296[b] — und die Geschäftsstelle der Comenius-Gesellschaft, Münster (Westf.) Wolbeckerstrasse 4[a].

Geschäfts-Anzeigen für die Monatshefte werden von der Verlagsbuchhandlung und Buchdruckerei von **Johannes Bredt,** Münster (Westf.), entgegengenommen. Preise: 1 Seite M. 20, $^1/_2$ Seite M. 12, $^1/_4$ Seite M. 6, $^1/_6$ Seite M. 4. — **Beilagen** kosten 10 M.

Für die Schriftleitung verantwortlich: **Archiv-Rat Dr. Keller in Münster (Westf.).**

Monatshefte
der
Comenius-Gesellschaft.

III. Band. — 1894. — Heft 4 u. 5.

Ueber den Zusammenhang der Erziehungssysteme mit den herrschenden Weltanschauungen verschiedener Zeitalter.

Von

Friedrich Albert Lange. [1]

Die Erziehung lebt in jedem Volke als die einfache Thatsache seiner sittlichen Fortpflanzung. Unter der Pflege staatlicher Ordnungen und eines erziehenden Standes hebt sie sich zur Kunst. Diese Kunst hat zu ihrem Gegenstande den Menschen in seiner natürlichen Entwicklung; als Ziel den Menschen in seiner idealen Vollendung. Als die höchste menschliche Kunst wird sie somit auch wohl mit Recht die verachtetste sein; denn ein jeder ist berufen sie zu üben und keiner vermag es; der grosse Haufe aber ist in seiner Weise berechtigt, den Wert einer Kunst nach den Leistungen ihrer Virtuosen zu messen. Trotz ihres unvollkommnen Zustandes muss nun diese Kunst, wie jede, eine Wissenschaft als ihre Theorie erzeugen, die Pädagogik. Anthropologie und Ethik sind Voraussetzungen derselben; also

[1]) Der vorliegende Aufsatz, der das Datum des 24. Oktober 1855 trägt, ist offenbar identisch mit der Aufzeichnung, die Lange seiner Antrittsvorlesung als Privatdocent in Bonn zu Grund gelegt hat; Lange begann seine Vorlesungen eben im Oktober 1855. Dies hat auch schon O. A. Ellissen (Friedrich Albert Lange, Leipzig 1891, S. 91) vermutet. Ellissen hat auch mit Recht auf den reichen Inhalt des Aufsatzes aufmerksam gemacht, der hier zum ersten Mal gedruckt wird. — Die entschiedene Hervorhebung der Bedeutung der Erziehungslehre als Wissenschaft,

kann sie erst mit der Philosophie und durch dieselbe wirklich entstehen. Aber sie muss auch mit der Philosophie entstehen; denn weder ist eine Anthropologie vollständig, welche den Menschen, wie er in der Gesellschaft leiblich und geistig sich heranbildet, nicht beachtet, noch eine Ethik befriedigend, welche keine Mittel zur Erreichung ihrer Ideale kennt, noch endlich eine Politik zweckdienlich, welche es vergisst, den für gut erkannten Zustand des Staates durch eine weise Ordnung der Erziehung erhalten und fortbilden zu lassen.

Wie steht es nun aber mit dieser Nothwendigkeit der Philosophie und der Pädagogik in der Geschichte? Bekanntlich fügt die Geschichte sich oft weit schwerer noch in einen dialektischen Rahmen, als etwa die lebendige Natur sich in den Systemen der Botaniker und der Zoologen unterbringen lässt. Und in der That sehen wir z. B. Kant, der alles kritisierte, lediglich ex officio Pädagogik lesen nach einem Leitfaden seines Vorgängers. Fichte fällt völlig aus dem Himmel seines idealistischen Systems, wo er die Pädagogik zum Gegenstande hat. Schelling hat dieselbe vergessen und Hegel, der als Gymnasialrektor seine Logik schrieb, wurde als Professor der Philosophie von der Cholera dahingerafft über dem Vorsatze auch eine Pädagogik zu schreiben. Freilich ist dieser Vorsatz allein, von dem uns Thaulow berichtet, mehr als Alles, was Kant und Fichte gethan haben, weil er den Gedanken an die Nothwendigkeit dieses Stückes für die Philosophie selbst bei einem Manne wie Hegel war, voraussetzen lässt. Im auffallendsten Gegensatz zu dieser allgemeinen Unterlassungssünde der Philosophie sehen wir auf der andern Seite ein Heer von Autodidakten in verschiedenen Stämmen, Rousseau, Basedow, Pestalozzi an der Spitze, gegen Alles auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts Bestehende mit schonungsloser Energie anrennen. Niemand war unerzogener als Basedow, niemand ungelehrter

---

die der Aufsatz enthält, verdient ebenso sehr Beachtung, wie der richtige Gedanke, dass die Geschichte der Erziehungslehre das Thor sei, durch das sie allein ihren würdigen Einzug in den Kreis der älteren und bevorzugten Wissenschaften halten könne. Auf das interessante Urteil über Comenius machen wir besonders aufmerksam; Comenius ist der einzige, dessen System Lange ein „eignes, wahrhaft philosophisches Prinzip“ zuerkennt. — Wir haben die Rechtschreibung, wie sie sich in Langes Urschrift findet, beibehalten zu sollen geglaubt. Anmerkung der Schriftleitung.

als Pestalozzi, und welche Rolle spielten diese Männer in der Erziehung und Lehre, ohne die Philosophie nur im mindesten um Erlaubniss zu fragen!

Nachdem gegenwärtig der Sturm unserer Idealphilosophie mit seiner berauschenden Wirkung vorüber ist, dürfte es zur Abrechnung mit der Vergangenheit vor der Eröffnung neuer Blätter wohl einer der wichtigsten Punkte sein, die Philosophie für die Vernachlässigung der Pädagogik, diese hinwiederum für das Wagnis ihres selbständigen Auftretens zur Rechenschaft zu ziehen, indem wir erforschen, welche inneren oder äusseren Verhältnisse diesen Erscheinungen zu Grunde liegen. Eine vollständige Lösung dieser Frage setzt freilich eine Geschichte der Pädagogik voraus, zu der auch von Raumer nur das Titelblatt und die schätzenswerthesten Beiträge geliefert hat. Für die heutige Untersuchung kann es sich daher nur um die Andeutung der Grundanschauung handeln, von der wir ausgehen.

Wenden wir uns nun zur Gewinnung des richtigen Ausgangspunktes zu den Völkern der alten Welt, insbesondere den Griechen und den Hebräern, so zeigt sich hier auf jeder Stufe eine völlige Harmonie der Erziehungsprinzipien mit der gesammten Weltanschauung, und die Philosophen auf der einen Seite, die Propheten auf der andern sind vor Allem auch Lehrer und Erzieher.

Bei den Hebräern war es bei völliger Einheit des religiösen und des nationalen Bewusstseins das Gesetz Gottes, was die Weltanschauung des auserwählten Volkes in allen Teilen bestimmte und durchdrang. Die Erziehung der Kinder war, wie auch Palmer in seiner Pädagogik sehr richtig bemerkt, im Ganzen keineswegs ein Hauptaugenmerk der Einrichtungen des alten Bundes; allerdings giebt das Gesetz nirgendwo spezielle Vorschriften über Schuleinrichtungen und Methoden; aber wenn Palmer diese Bemerkung dadurch erklärt, dass er sagt, „weil alle sich Gott gegenüber im Stande der Erziehung wissen, so kommt es zu keiner wirksamen Unterscheidung zwischen Mündigen und Unmündigen innerhalb des Volkes“, so kann man wohl kaum mehr irre gehen. Vielmehr muss derselbe Geist der Erziehung durch das Gesetz, der eben das ganze Volk als unmündig erscheinen lässt, in der Erziehung sich wiederum als Faktor vorfinden; daher denn die Jugend, man könnte sich fast mathematisch ausdrücken, in einer

potenzirten Unmündigkeit unter einer potenzirten Zucht des Gesetzes stehend erscheinen muss. Dass mit diesem Charakter einer züchtigenden Erziehung die einschlagenden Stellen des alten Testamentes vollkommen übereinstimmen, bedarf gar keines Nachweises. Palmer hat sich, indem er nach Unterweisungslehren und Schulmethoden ausschaute, verleiten lassen einen Theil für das Ganze zu nehmen. Das Moment der Bildung ist bei den Hebräern noch nicht ausgebildet, wenigstens noch nicht in der Zeit der Gesetzgebung; daher der Mangel jener speziellen Vorschriften; das Moment der Zucht aber, das erste, wodurch die Erziehung als bewusste Kunst sich über das natürliche Wachsenlassen erhebt, das Fundamentalelement wirklicher Erziehung, ist bei den Hebräern bedingt durch den Gang der göttlichen Führung in ihrem ganzen Volksleben hell ans Licht getreten.

Im Gegensatz hiezu zeigt sich nun leicht das Element der Bildung als das eigenthümlich hellenische. Man wende uns nicht die Strenge der spartanischen Zucht ein, als ob diese uns vielmehr die Erziehung der hellenischen Jugend von der entgegengesetzten Seite zeige! Kraft, Schönheit, Kriegstüchtigkeit und Gewandtheit in den Künsten der Musen, das waren die Zwecke der Spartaner wie der übrigen Hellenen in der Erziehung; also wesentlich B i l d u n g, bildnerische Vervollkommnung des rein Menschlichen in Leib und Seele. In dem Vorherrschen dieser Weltanschauung von der Kallokagathie als dem wahren und höchsten Ziel aller Erziehung beruht in Wahrheit mehr als in allem Andern die Einheit der griechischen Stämme. Daher war dieses Land ein wahres Land der Gymnasien, an deren gemeinsame Bestrebungen sich die gemeinsamen Nationalspiele, die Blütenfeste der gewonnenen Bildung, verherrlichend anschlossen. Der rauhe Charakter des dorischen Stammes, der alles beherrschende Staatszweck modificirten die Bildungsweise Spartas, aber der Grundcharakter blieb derselbe. Das Vorherrschen des Staatszweckes ist übrigens ein zweiter, den Griechen mit den Römern gemeinsamer Charakterzug, während bei den Hebräern im Grunde der Staat selbst in der Religion aufgeht. Ganz analog damit entspricht dem r e l i g i ö s e n Element der H e b r ä e r auch wieder die eigentliche F a m i l i e n-erziehung, die bei den Griechen völlig zurücktritt. Dem s t a a t-l i c h e n Prinzip entspricht die S c h u l erziehung, die hinwiederum bei den Hebräern erst spät in einiger Ausdehnung sich findet.

Aber wir haben die Griechen neben dieser nationalen Bedeutung noch in einer zweiten wichtigen Hinsicht zu betrachten: als die Träger der alten Philosophie. Wir brauchen kaum zu erinnern, dass bei einem Volke, wo so vollkommen die äussere Form der Entwicklung dem inneren treibenden Geiste entsprach, auch hinsichtlich des Verhältnisses der Philosophie zur Pädagogik dieselbe Harmonie stattfindet. So lange die Philosophie in vereinzelten Aussprüchen der Weisheit auf einer vorbereitenden Stufe sich fand, war es nicht anders mit der Pädagogik; die physischen und metaphysischen Fragen der ersten Systeme berührten die Erziehung wenig, weil sie das geistige Leben des Menschen noch wenig berührten; ein Philosoph wie Pythagoras aber widmete dem Erziehungswerke seine wärmste Sorge. Als eigentliche Wissenschaft wird sodann die Pädagogik vorbereitet und gleichsam ins Dasein genötigt durch die Sophisten; allseitig bearbeitet und theoretisch wie praktisch begründet durch Sokrates; ausgeführt in wirklichen lichtvollen Systemen durch Plato und Aristoteles. Freilich büsste, seit die Sophisten die Erziehung von dem Standpunkt unbewusster Sicherheit verrückt hatten, die Praxis derselben ihre urwüchsige Gesundheit mehr und mehr ein. Aber das Princip der Subjectivität, eine nothwendige Errungenschaft für den ferneren Fortschritt der Menschheit, war einmal gewonnen und wurde durch Sokrates Hand aus dem Wüsten gezogen und zum Guten gewendet. Die griechische Nation eilte der Erfüllung ihrer Aufgabe entgegen.

Eine Verfolgung unserer Frage durch die Systeme des Plato und Aristoteles hindurch würde lediglich einer Darstellung derselben gleichkommen; dazu aber reicht für unsern heutigen Zweck die Zeit nicht hin. Hat doch Kapp in seiner gründlichen Darstellung der Erziehungslehre Platos diese schon von vornherein für identisch erklärt mit der praktischen Philosophie desselben, ein ähnliches Verhältnis aber für Aristoteles nachgewiesen, der nur das Ideal der Ethik und Politik in strengerer Sonderung von den pädagogischen Mitteln zur Erreichung desselben aufstellt. Das aber mag noch hervorgehoben werden, dass gerade die Staatspädagogik dieser beiden Philosophen in ihrem umfassenden Begriff, sich gegenseitig ergänzend, den eigentlichen Gipfelpunkt der philosophischen Arbeit Griechenlands überhaupt bildet. Hier zeigen sich die beiden Ideale, denen Hellas nachgerungen, die Kallokagathie

als Ziel einer vollendeten Bildung, die Glückseligkeit der Einzelnen und Harmonie des Ganzen als Folge eines vollendeten Staatslebens, mit wissenschaftlichem Bewusstsein erfasst, in Eins verschmolzen und als möglich gedacht durch den Begriff einer vollendeten Pädagogik. Auf dieser Höhe angelangt staunt man mit Recht, wie die durch Jahrtausende sich hinziehende Bewunderung für die Griechen so selten bei diesem Brennpunkte ihres geistigen Lebens verweilt hat. Hegel gedachte die Pädagogik wieder in diesem umfassenderen Sinne einer Staatspädagogik zu nehmen; aber unserer neueren Idealphilosophie war es nicht vergönnt, sich mit dieser letzten Krone zu schmücken.

Wie in seiner ganzen Entwickelung, so ist Hellas auch noch gross und vorbildlich schöpferisch in seiner Decrescenz. Vom thatkräftigen Leben zur Kunst, von der Kunst zur Philosophie, von der Philosophie zur Gelehrsamkeit, von dieser endlich zur auflösenden, aber auch aussäenden Popularisirung seiner Schätze zieht sich ein Kreislauf für die Nachwelt gleich wichtiger Erscheinungen. Die Stiftung gelehrter Schulen zu Alexandria war noch eine letzte volle Lebensäusserung des in so vielen Stadien bewährten Geistes. In Byzanz und besonders in Rom fand die Aussaat statt, von deren Ernte wir zehren. Die eigenthümliche Entwickelung Roms wird durch dieses Ferment so bestimmt, dass sie nur nach der Versetzung mit demselben direkte und entscheidende Bedeutung für die späteren Nationen hat, obwohl gar manches hier noch zu verfolgen von Interesse wäre.

Wir eilen dazu, die Bedeutung des nun sich verbreitenden Christenthums für die Entwickelung der Pädagogik zu betrachten und nach einem Blick auf den allgemeinen Charakter des Mittelalters zu dem schwierigeren Theile unserer Frage überzugehen.

Im Christentum stellte sich die Verschmelzung der Ideen des gereiften Judenthums mit den Schätzen des klassischen Alterthums dar; teils in der einfachen Form ihres ursprünglichen Wesens, teils in einer transscendenten Idee der Verklärung: das Gesetz wird Freiheit, der Gehorsam Liebe, als des Gesetzes Erfüllung. Die reine Menschlichkeit bestimmt sich zur Gottmenschlichkeit; die Bildung zur Heiligung des ganzen Daseins.

In Uebereinstimmung mit dieser Verschmelzung ergiebt nun das Christenthum für die Entwickelung der pädagogischen Idee von vornherein die Synthese der beiden oben getrennt erkannten Momente, der Zucht und der Bildung. Die Zucht selbst wird als die wahre Bildung und die Bildung als eine neue Zucht des Geistes erkannt. Die Familie und die Schule, das religiöse und das staatliche Element, erhalten in gegenseitiger Bedingung und harmonirender Ergänzung ihre wahre Bedeutung. Wenn aber mit dieser Synthese zugleich gesetzt und gefordert wird, dass die Zucht zur Freiheit, die Bildung zur Heiligung werde, so ist doch nicht gesagt, dass diese vollendetere Form auch historisch gleich gegeben sei. Bedenkt man, dass dieser ganze neue Reichthum entwicklungsfähiger Keime, diese Welt neuer Ideen, die nach Formen zu ihrer Ausprägung drängten, nicht auf einem schon gebildeten und vorbereiteten Boden sich entfalten, sondern vielmehr unter einer Reihe von neuen, ungebändigten Völkern allmählich aufgehen sollten, so begreift man leicht, dass als Durchgangsform ein neues Gesetz und neue Bildungsschulen das ganze Leben dieser Völker umspannen und durchdringen mussten, während die Vollendung des Christenthums nur im Mysterium dem Glauben geboten war. So sehen wir wieder das ganze Mittelalter im richtigen Lichte nur unter dem Gesichtspunkte der Pädagogik. — Hier könnte man vielleicht wieder mit Palmer schliessen, „dass es eben desshalb, weil Alle sich Christus gegenüber im Stande der Unmündigkeit fühlten, es zu keiner wirksamen Unterscheidung zwischen Mündigen und Unmündigen gekommen sei“; aber davon weiss die Geschichte anders zu erzählen.

Der Ritterschlag, das Meisterstück, die Priesterweihe, die Doktorwürde — lauter Documente einer scharfen Sonderung der relativen Mündigkeit auf den verschiedensten Gebieten. Bei dem naiven Charakter dieser Zeit, dem Vorwalten der gegebenen objektiven Lebensverhältnisse war die Philosophie selbst nicht frei und daher nicht auf dem Standpunkt der Wissenschaft. Trotzdem dass sie in der Erarbeitung neuer Formen und Begriffe für die überlieferten Ideen und Anschauungen ein ungeheueres Feld durchpflügte, blieb sie dennoch wesentlich eine Kunst. Auf demselben Standpunkt der naiven Kunst finden wir somit auch die Jugenderziehung. Alles hatte seine fest bestimmten Regeln, mit denen der Meister handlich umzuspringen wusste, ohne das Bedürfniss

einer wissenschaftlichen Begründung derselben zu empfinden. Wir können diese Stufe etwa mit dem Zustand der Erziehung in Sparta oder in Griechenland überhaupt vor dem Auftreten der Sophisten vergleichen. Aber auch das Mittelalter sollte dem Durchbruch der Subjectivität entgegenreifen, und es erfolgte die Reformation. Längst schon war ein Seufzen nach ihr durch alle edleren Gemüther gegangen. Reine Sitten in der Kirche, reines Latein in den Schulen wünschte man mehr und mehr. Der von Italien über Frankreich her sich verbreitende Humanismus begegnete namentlich in Deutschland, wo ein Tauler und Geiler prophetisch redeten, dem Mysticismus. An allen Orten bildeten sich in steigender Flamme neue Ueberzeugungen. Ueberzeugungen, die mit unmittelbarer Glaubensgewissheit die Seele von Männern ergriffen, welche in der Schule des Gehorsams gereift und gestählt waren.

Neben dem humanistischen und dem religiös-philosophischen Elemente machte sich als ein drittes das politische geltend. Im Volke verlangten indessen alle edleren Elemente vorab nach Läuterung der Sitten und grösserer Innigkeit des Gottesdienstes. Die Mystiker, welche dies vor Allen zu gewähren schienen, fanden deshalb grossen Anhang; aber gerade sie waren es auch, in denen das philosophische Bewusstsein von der Geltung des Subjectes am meisten zu Tage kam. Unter ihnen entwickelte sich, wie gar manche Stellen ihrer Schriften beweisen, ein Hass gegen die Gelehrsamkeit, die an sich charakterlos und zum Dienste des Stärkeren geneigt schien. Eine Erschütterung der damals herrschenden Gelehrsamkeit war also von dieser Seite gegeben. Die Scholastik und das Monopol des Lateinischen erlitten einen zweiten Stoss von der entgegengesetzten Seite, durch die Humanisten. Diese entdeckten das Griechische wie eine neue Welt, zogen den wahren Aristoteles ans Licht, und weiter schreitend kamen sie dazu, den Gegensatz ihres eigenen Treibens, den Realismus selbst ans Licht zu fördern. Denn wer lebte mehr in der Natur selbst als die Alten? Wer hatte ein offeneres Auge für alle Dinge des Lebens als namentlich die Griechen? Von diesen selbst lernte man es, die Physik, die Geographie, die Astronomie und vor Allem die Mathematik zu schätzen. Es gab jedoch unter den Humanisten eine äusserste Rechte, die Ciceronianer, welche schon Erasmus bekämpfte. Diesen gehörte im Wesentlichen Johannes Sturm an,

während Melanchthon der Hauptvertreter der freieren Richtung war. Wir werden nun der Reihe nach sehen, wie die verschiedenen Richtungen und Bestrebungen auf dem Gebiete der Pädagogik, und namentlich in den Schulen, ihren Ausdruck fanden.

Wir beginnen billig mit den eigentlichen Schulmännern und unter diesen mit dem berühmten Johannes Sturm. In diesem Manne finden wir das am wenigsten fortgeschrittene Element der Reformation, den Gedanken einer grossen Verbesserung und Läuterung ohne wesentlich neue Principien auf das Schulwesen angewandt. Zu bemerken ist hier gleich, was bei Trotzendorf uns wiederum begegnen wird, dass im Gegensatze gegen die classische Einfachheit der Entwicklung keineswegs jeder Hauptvertreter einer Richtung dieselbe durch alle Lebensgebiete klar und consequent durchführt. Im Grossen und Ganzen aber gleicht sich diese Inconsequenz aus. So ist hier gleich Sturm auf pädagogischem Gebiete Vertreter der äussersten Rechten in der Bewegung, während derselbe Mann in seinem hohen Alter noch als Kämpe gegen den überhandnehmenden Dogmatismus mit Heftigkeit auftritt und darüber seines Amtes entsetzt wird. — Sein Ideal als Zweck aller Schulbildung war Frömmigkeit, Kenntnisse und Kunst der Rede; aber das letztere unter diesen ist es, was ihm ans Herz gewachsen ist, die Kunst der Rede, näher bestimmt als ciceronische Gewandtheit und Eleganz im Schreiben und Sprechen. v. Raumer hat trefflich nachgewiesen, wie sehr dieses Streben all seine Einrichtungen und Bemühungen lenkt und bestimmt, wie gering in der That das scheinbare Streben nach Realismus war, wie vernachlässigt der Unterricht in der Muttersprache. Aber gerade durch diese Concentration seines Strebens leistete Sturm Bedeutendes.

Meister in seinem Stoffe, unermüdlich im Amte, geschickt und erfinderisch in belebenden Methoden, war er zugleich der Träger einer der grossen Bestrebungen seiner Zeit, der Reform der barbarischen Latinität, und dadurch wuchs sein Einfluss ins Unermessliche. Zahllose Schüler strömten ihm zu; manche Schulen musste er einrichten, andre kamen an seine Schüler, andre nahmen seine Ordnungen zum Muster; der Einfluss derselben erstreckte sich über ganze Länder.

Die fortgeschrittenere Richtung des Humanismus, zu der Erasmus in Deutschland den Hauptanstoss gegeben hatte, finden

wir, wie schon erwähnt, in Melanchthon repräsentirt. Obschon dieser Mann das Rectorat des Nürnberger Gymnasiums ausschlug, weil er einer solchen Rolle nicht gewachsen sei, wird doch er mit Recht als der praeceptor Germaniae gefeiert, und sein direkter und indirekter Einfluss auf die ganze Natur des Gymnasialwesens war wohl der grösste und entscheidendste, der von einer einzigen Persönlichkeit ausgeübt wurde. Seine Schöpfungen waren namentlich auch desshalb so dauerhaft, weil die grosse realistische Bildung, die er als ächter Humanist sich erworben hatte, ihn ein festes Verhältniss zwischen diesen Elementen durch eine freilich entschieden subordinirende Anerkennung der Realien finden liess. Dadurch wurde die Autorität des Lateinischen in der That gegen die Angriffe, die in der Zeit lagen, mehr geschützt als geschwächt. Die Einführung des Griechischen war, namentlich als Keim für die Zukunft, wichtiger, weil diese Sprache, indem sie die wahren Quellen der Bildung eröffnete, die römische Schulform von Seiten der Wissenschaft ebenso überflüssig zu machen drohte, wie dies in andern Zweigen des Lebens bereits geschehen oder ebenfalls vorbereitet war. Man schreibt sogar dem Melanchthon nicht mit Unrecht die Absicht zu, durch eine Herausgabe des Aristoteles eine ähnliche Reformation zu Stande zu bringen für die Philosophie, wie Luther sie für die Theologie durch seine Bibelübersetzung zu Stande gebracht. Jedenfalls hat sein Wirken einen Hauptantheil an der Beseitigung der pseudoaristotelischen Scholastik. Unter den Männern, die Melanchthons Richtung in der consequenten Wirksamkeit eines langen Lebens verfolgten und ausbildeten, war Michael Neander der bedeutendste; bei ihm findet sich eine gründliche Betreibung der Realien mit Virtuosität im sprachlichen Unterricht verbunden.

Vielleicht die merkwürdigste aller Erscheinungen auf dem Gebiete der neueren Pädagogik bildet die Schule Trotzendorfs zu Goldberg in Schlesien. Hier haben auf die eigenthümlichste Weise die politischen Ideen der Zeit, mitten in einer rein pädagogischen Welt, einen Ausdruck gefunden. Der Grundgedanke, die Schule als eine Republik zu organisiren, die unbedingte Gleichstellung der vornehmsten adeligen mit den geringsten bürgerlichen Schülern, die spezielle und sorgfältige Gesetzgebung, die Benutzung der Schüler, nicht nur, wie auch Sturm es that, zu Decurionen und Monitoren, sondern zu einer grossen Reihe der mannigfaltigsten

Aemter, ja endlich die Einsetzung förmlicher Gerichtshöfe, in denen Schüler über Schüler ohne Ansehen der Person zu Recht sassen — alles das konnte nur unter dem Einfluss einer so allseitig und namentlich auch politisch so bewegten Zeit sich gestalten und Anerkennung finden. Freilich war die politische Richtung des Geistes bei Trotzendorf in die Pädagogik nicht nur eingegangen, sondern auch völlig in derselben aufgegangen; sein ganzes Leben, namentlich auch sein hartnäckiger Kampf gegen Schwenkfeld zeigt ein treues Halten mit der soliden Front der Reformation gegen Abwege und Extreme. Dennoch that er in seinen Schuleinrichtungen, was er that, mit gutem Bewusstsein und liess als gewaltiger dictator perpetuus in seiner Republik keine seiner Einrichtungen zum Schein oder gar zum Spott werden. Es wird als seine ausdrückliche Absicht erwähnt, durch diese Formen die Schüler für das politische Leben vorzubilden und ihnen Ehrfurcht gegen Gesetze und Behörden zur Gewohnheit zu machen. Auch war in der That Trotzendorf jedenfalls ein wenn auch für die Staatswirksamkeit verlornes politisches Talent. Zu der grossartigen Gabe der Organisation, die sich in seinen Einrichtungen zeigte, gesellte sich ein solches Herrschertalent, dass Melanchthon von ihm sagte, er sei zum Regieren einer Schule wie Scipio zum Regieren eines Lagers geboren, und in der That mochte bei einer so grossartigen Anstalt die erforderliche Leitungsfähigkeit der eines Feldherrn nicht so unähnlich sein. Trotzendorf soll sich gerühmt haben, wenn er einmal alle seine Scholaren zusammenberiefe, wollte er ein Kriegsheer zusammenbringen, das auch wider die Türken genug sei. Der charakteristische Irrthum eines späteren Lebensbeschreibers zählt zu Trotzendorfs Schülern den grossen Wallenstein. Das Lateinsprechen trieb übrigens Trotzendorf in seiner Anstalt bis zum Extrem, so dass es ihm fast gelungen scheint, die Muttersprache aus seinem schlesischen Latium zu verbannen. — Dies ist um so merkwürdiger, da es an sich ganz gewiss in den Consequenzen der Reformation lag, die Autorität der lateinischen Sprache von ihrer Höhe zu stürzen und die Muttersprache zu pflegen und hervorzuziehen. Ebenso musste es mit dem Geiste der Quellenforschung und des selbständigen Untersuchens übereinstimmen, an die Stelle der ganzen Wortgelehrsamkeit und des vermittelten Realismus sofort eine wirkliche Rückkehr zu der Natur selbst und zu den Dingen des Lebens

zu setzen. Die grammatische Methode als eine künstlich vermittelnde musste derselbe Angriff treffen. Und in der That finden sich Elemente zu all diesen Angriffen wirklich in der Reformationszeit vor und zwar besonders bei Luther. Die Ausführung dieser Angriffe hätten jedoch dem linken Flügel, den Mystikern, nach dem naturgemässen Zusammenhang mit deren Weltanschauung müssen anheimfallen. Aber theils die Verfolgungen, welche diese Männer zu erdulden hatten, theils ihr schon erwähnter Hass gegen die Gelehrsamkeit überhaupt liessen sie zur Gründung eigner Schulen nicht kommen. Das Nachwirken ihrer Ideen aber, die nie ganz erloschen, war ohne Zweifel eins der wichtigsten Elemente, aus denen nach fast einem vollen Jahrhunderte das Wirken des Ratich und des Comenius hervorging. Dass insbesondere Ratich nicht bloss so blindlings auf seine didaktische Methode verfallen, zeigt unter Anderm der dritte Punkt seines Memorials an das deutsche Reich, in dem er zu zeigen verspricht, wie im ganzen Reich einträchtige Sprache, Regierung und Religion einzuführen und zu erhalten sei. Noch deutlicher ist der allgemeine religiös-philosophische Ausgangspunkt bei Comenius, der theils als ein Kind der mährischen Brüdergemeinde von vornherein auf einem der Mystik genäherten Boden stand, theils bei Alsted, seinem Lehrer zu Herborn, chiliastische Ideen einsog und in der That durch seine Pansophie nichts geringeres beabsichtigte, als der Zeit der allgemeinen Erlösung und der Ruhe von allem Streit und Hader Bahn zu machen. Ratichs ganzes didaktisches Wirken ruht auf zwei Angelpunkten: die Begründung alles Unterrichts auf die Muttersprache und die radicale Umstossung der grammatischen Methode. Sein Radicalismus in letzterer Hinsicht verbunden mit seiner persönlichen Ungeschicklichkeit liessen seine Pläne allenthalben scheitern und die grammatische Methode besteht in Deutschland unangefochten bis auf den heutigen Tag; denn von Hamiltons Erfolgen kann man, was die Erziehung im grossen Ganzen betrifft, absehen. Der Irrthum, der hier zu Grunde lag, bestand darin, dass in der alten grammatischen Methode das wesentlichste Element, die grammatische Bildung, übersehen wurde. Sollte jene Methode nur zur Erlernung der Sprache an sich dienen, so hätte Ratich recht gehabt, trotz seines Misslingens; aber was man ihm und ähnlichen Theoretikern niemals klar entgegnen konnte, sagte ein fester Instinct jedem Schulmann um so deutlicher. Das

bessere, geistige Theil der Sprachbildung, das bewusste Ergreifen der Formen übersah Ratich gegen das materielle Element des blossen Anlernens. Wir können somit das Unzeitgemässe, welches von Raumer bei Ratich findet, ganz speciell bezeichnen und bestimmen als ein Element des Materialismus, in das der gute Ratich unversehens bei seinen Reformen verfiel. Ratichs Verfahren würde daher zeitgemäss sein in keiner andern Sphäre als in einer materialistischen oder wenigstens einer rein materiellen, d. h. einer solchen, die das geistigere Princip in naiver Absichtslosigkeit unangebaut lässt, wie vermuthlich die Sphäre der kaufmännischen Schüler des glücklicheren Hamilton, der nach zwei Jahrhunderten mit derselben Methode viel Geld verdiente.

Comenius, Ratichs glücklicherer Nachfolger in der Theorie der Didaktik, war eine grosse Persönlichkeit. Seine reichen Lebenserfahrungen, sein tiefes Gemüth, seine umfassenden Studien verbanden sich mit dem tiefsten Nachdenken, das in der Noth der Zeiten stets einen neuen Sporn und Antrieb fand.

Das grösste Ziel seines Strebens war, die Pansophie, ein allumfassendes religiös philosophisches Werk, zu schreiben, dessen Titel, wie er ihn im prodromus pansophiae aufstellt, zugleich wohl am prägnantesten seine Ideale darstellt. Das Werk sollte heissen: „Pansophiae Christianae templum, ad ipsius supremi Architecti, Omnipotentis Dei ideas, normas, legesque exstruendum; et usibus catholicae Jesu Christi Ecclesiae, ex omnibus gentibus, tribubus, populis et linguis, collectae et colligendae, consecrandum.“ Das immer zusammenhanglosere Auseinandergehen der Wissenschaften sollte hier durch Aufstellung eines neuen auf die ewigen Fundamente alles Wissens gegründeten Systems für immer wieder in Einheit verwandelt werden, in dieselbe Einheit, die er für Nationen und Confessionen so heiss ersehnte, und deren Verwirklichung er sich je länger je mehr in baldiger Zukunft dachte. Comenius geht somit bei allem Zusammenhange mit der Reformationsbewegung und mit Baco von Verulam wesentlich doch von einem eignen, wahrhaft philosophischen Princip aus, von der Setzung der Einheit in dem ursprünglichen Wesen aller Wissenschaft und alles geistigen Lebens.[1]) Dieses Bestreben der Einigung ist es nun auch, was

[1]) Wie mag es sein, dass trotzdem Comenius in der Geschichte der Philosophie keineswegs die ihm gebührende Beachtung gefunden hat?

Anm. der Schriftleitung.

seine hochberühmt gewordenen didaktischen Leistungen charakterisirt. Durch Baco mächtig dazu angeregt, über den alten vermittelten Realismus, den wir bei Melanchthon fanden, hinauszugehen und die Dinge aus der Natur selbst zu entnehmen, blieb er doch nicht dabei stehn, diesen wahren Realismus in die Schulen aufzunehmen, sondern der Aufgabe von Jahrhunderten vorausgreifend, suchte er sofort eine Synthese der streitenden Richtungen. Denn es ist keineswegs eine äusserliche Nebeneinanderstellung und Gleichberechtigung der Sachkenntnisse und der Sprachen, sondern ein einheitlicher Gang des Unterrichts, durch Sachen die Sprachen und durch Sprachen die Sachen, was er in seiner janua reserata, dem orbis pictus und andern Lehrbüchern bezweckt. Das vielbewegte Leben und die praktische Natur des Comenius hemmten die ideale Ausbildung seines Systems, zu der es seiner Anlage nach allein fähig gewesen wäre; dennoch blieb sein Einfluss auf die Schulen ein höchst bedeutender und weit über Deutschlands Grenzen hinausreichender.

Die sämmtlichen theoretischen und praktischen Reformversuche und Systeme, die wir bisher im Gefolge der Reformation auftreten sahen, bezogen sich mit Ausnahme des Trotzendorfschen auf die Didaktik, also auf das Schulleben. Nachdem somit das Christenthum eine Synthese der Grundelemente der allgemeinen Pädagogik gegeben hatte, treten seit der Reformationszeit die Motive der angewandten Pädagogik der Reihe nach historisch auf und zwar beginnend nicht etwa vom Familienverhältnisse, sondern vom Schulverhältnisse; bei Locke und Rousseau tritt sodann das einfache Erzieherverhältniss, bei Basedow die Erziehungsanstalt, bei Pestalozzi die Familie in den Vordergrund; eine aufsteigende Linie, in der das einfachste aber auch am höchsten stehende Verhältniss zuletzt kommt. — Das Familienverhältniss fand übrigens, wenn auch noch nicht in principieller Ausführung, eine besondere Berücksichtigung durch Luther. In Lehre und Beispiel wirkte dieser kräftig für den wahren neutestamentlichen Geist der Familienzucht, wonach die Liebe im Gegensatz zur strengen Gesetzlichkeit in den Vordergrund treten soll. — Werfen wir nun noch einen Blick auf die Erziehung der Jesuiten, deren Schulen gleichzeitig mit denen der Reformation einen grossen Ruf erlangten! Man thut diesem Orden Unrecht, wenn man seinen Eifer für die Schulen lediglich in dem Zweck der Ausbreitung

seiner Principien will begründet finden. Die katholische Kirche hatte ihrerseits die Nothwendigkeit einer Reformation auch anerkannt und als Hauptträger dieser Gegenreformation wurden die Jesuiten von selbst zu berufenen Pflegern der Wissenschaften. Das Streben, der Reformation hierin den Rang abzulaufen und zu zeigen, wie eine Reform der Sitten und der Bildung bei einem verschärft hierarchischen Grundprincip bestehen könnte, gab ihnen doppelte Energie. So sah man bald das Schauspiel, dass Jesuiten die elegantesten Lateiner wurden, während die kölnischen Scholastiker kurz vor der Reformation einen Lehrer nach dem andern verjagt hatten, weil er ihr barbarisches Latein angriff. Selbst in den Naturwissenschaften, namentlich grade in der Astronomie, gehörten bald Jesuiten mit zu den berühmtesten Namen. In dieser Richtung auf Restauration der Wissenschaften lag der positive Beruf der Jesuiten für das Schulleben, daher auf diesem Felde auch ihre Leistungen so glänzten, dass Sturm alles andre übersehend sie fast wie Gesinnungsgenossen begrüsst und Baco von Verulam nichts Besseres in Hinsicht des Unterrichtes zu empfehlen weiss als Nachahmung der Jesuitenschulen. Die südlichen macchiavellistischen Principien dieses Ordens machten jedoch seine sittliche Erziehung um so verdächtiger; namentlich sieht der germanische Stamm sein Ideal der Sittlichkeit so bestimmt in einem entgegengesetzten Lichte, dass eine Schrift wie die Apologie Macchiavellis durch Macaulay mit allem Appelliren an die Verschiedenheit der Nationalitäten nur unsern Verstand bewegen kann; auf dem religiösen Gebiete aber erscheinen diese Elemente mit Recht noch schwärzer als auf dem politischen.

Während so die sämmtlichen Grundideen, die in der Reformationszeit lagen, früher oder später, dauernder oder vorübergehender auf dem pädagogischen Gebiete ihren Ausdruck fanden, begann schon die neuere Philosophie sich zu entfalten. Zwei Richtungen lassen sich unterscheiden, von denen die eine mit einem Glanzpunkte anfangend sich in einen schmählichen Ausgang zu verlieren scheint, während die andere immer höher und breiter anwachsend erst in der nächst vergangenen Generation mit einem Lichtpunkte endigt.

Baco von Verulam, ein ehrwürdiger Name, trotz der irdischen Mängel, die dem Charakter dieses Mannes anklebten, schrieb in den ersten Jahren des 17. Jahrhunderts seine instauratio magna.

Die Philosophie wurde durch ihn zum ersten Male seit Aristoteles mit einem grossen entscheidenden Erfolge auf die breite realistische Basis gesetzt; seine Pyramide der Philosophie, die von der unzähligen Vielheit der irdischen Dinge ausgeht und sich mit allmähliger Verjüngung bis zu der Gottheit selbst als ihrer letzten, einheitlich schliessenden Spitze erheben soll, gleicht dem babylonischen Thurmbau, der von der Erde in den Himmel ragen und den Geschlechtern der Sterblichen ein Symbol ihrer Einheit sein soll. Und es fanden sich bald die Titanen, welche Berge versetzten, um den gewaltigen Grund zu legen. Galiläi und Kepler waren Zeitgenossen Bacos, und von ihnen bis auf unsere Tage zieht sich eine Kette von riesigen Arbeitern, das Fundament jenes Baues zu errichten. Die exacten Wissenschaften traten ins Leben und das Studium der Natur gewann eine Bedeutung, die die Alten nicht geahnt hatten. Aber auch Baco hatte keinen Massstab für diese Ausführung des Gebäudes. Die Geschichte entwindet ihm Titel und Rechte des Baumeisters, so sehr auch seine Weiherede ihm das Andenken und den Dank einer fernen Zukunft sichert. Die ganze wahrhaftige Bedeutung Bacos liegt daher in den Principien der Rückkehr zur Natur, in der Erfindung der Induction und in alle dem was auf das Fundament seines Baues, zu dem allein die Principien aus der Zeit konnten mit Sicherheit gegriffen werden, Beziehung hat. Wer wird bei dieser Lage der Sache eine Pädagogik von ihm fordern? Die Philosophie spricht ihn frei, und nur der gemeine Verstand und das allgemein menschliche Gefühl der Sittlichkeit haben es mit ihm zu thun, wenn er über das Ideal der Jesuitenschulen nicht hinausgeht.

Anders steht es mit Locke. — Bacos Philosophie enthielt immerhin in ihrer gigantischen Tendenz, in der Setzung der blossen Möglichkeit, auf menschlichem Wege aus der Natur zu Gott zu steigen, den Keim einer Afterphilosophie, den später die Materialisten zur Nothreife brachten. Durch die rächende Ironie der Geschichte sollte ein Pygmäenthum daraus werden, und hier bildete Locke ein Mittelglied; selbst noch eine stattliche Erscheinung. Seine Empirie hat der Welt ihre Dienste gethan und den gesunden Menschenverstand gefördert; aber während die reine Empirie geduldig und bescheiden ist, indem sie die höchsten Resultate findet, wird der Empirismus zum Usurpator, indem er sich als letztes philosophisches Princip constituirt. Im Fortschritt gegen Baco

wandte sich übrigens Locke vorwiegend dem Reiche des Geistes zu, und die Pflicht, Pädagoge zu werden, die ihm daraus erwuchs, hat er treulich erfüllt. Auch ist der Zusammenhang seiner Gedanken über Erziehung mit seinem philosophischen Standpunkte überhaupt klar und leicht zu übersehen. Wie der Empirismus nur das nächste Resultat des Forschens will und anerkennt, so entspricht ihm auf dem Gebiete der Ethik das Nützlichkeitsprincip, welches nur ein nächstes, relatives Gut als Gegenstand des menschlichen Willens begreift. Daher denn das letzte Ziel der Erziehung hier bei Gesundheit, äusserlichem Glück und möglichst freiem Gewissen stehen bleibt, während in den Mitteln eine sündliche Verlockung zum Guten durch Ehrgeiz und äusseren Vortheil vorherrscht.

An Locke reihen sich die Materialisten mit einer Synthese von Menschengeist und Natur. Sie haben die Philosophie schon fertig, während die Geschichte, oft durch den Arm derselben Männer, noch immer Bacos Fundamente legt. Ihre Systeme sind daher wie ein Strohdach über dem Sockel eines Domes, wodurch dann freilich aus dem Ganzen eine Scheune wird. Ihre pädagogischen Consequenzen tauchen in dem Strudel der französischen Revolution am offensten auf.

Legte nun Baco von Verulam eine Art von babylonischem Thurmbau an, so ist es dem zweiten grösseren Stamme der Philosophie eigenthümlich, mit der Spitze zu beginnen und so, nicht wie irdische Bauleute pflegen, aus der Wolkenhöhe des Princips zu der irdischen Vielheit der Dinge hinabzusteigen. Betrachten wir aber diese Principien näher, die Selbstgewissheit bei Cartesius, die Substanz bei Spinoza, die Urmonade bei Leibniz, das Ich bei Fichte, das Absolute bei Schelling und Hegel, so sehen wir in ihnen allen einen Geist der abstrakten Theorie vorwalten, der von vornherein die praktische Philosophie als einen äusseren Anhang, eine nur gezwungene Folgerung, überhaupt als Nebensache erscheinen lässt. Auf diesem Standpunkte muss die Pädagogik zwar für eine vollkommene Durchführung des Systems bis auf den Boden der wirklichen menschlichen Existenz im Leben immer noch als ein nothwendiger Theil erscheinen, sie kann jedoch, insofern sie lediglich als Theil der praktischen Philosophie betrachtet wird, ebenso wie diese überhaupt Nebensache sein und im Nothfalle den Fachmännern zur Bearbeitung überlassen

werden, wie etwa eine Rechtsphilosophie den Juristen. Aber die Pädagogik ist auch als eine rein theoretische Wissenschaft denkbar, indem die Entwickelung des Bewusstseins durch die Altersstufen des einzelnen Menschenlebens nicht nur an sich, sondern in ihrer Wechselwirkung mit einem bereits gereiften Selbstbewusstsein unter den verschiedenen pädagogischen Grundverhältnissen verfolgt und wissenschaftlich dargestellt wurde. Die Hegelsche Philosophie in ihrer allumfassenden Tendenz wäre zu diesem Stück Arbeit verpflichtet gewesen, und die Nachfolger jenes Meisters hätten an der Ausfüllung dieser Lücke eine würdigere Aufgabe gehabt, als am Zurückgehen auf die gewohnte Form einer praktischen Kunstlehre. — Letztere hätten wir unter allen am ehesten von Kant erwarten dürfen; die praktische Richtung seiner Philosophie verpflichtete ihn nicht weniger dazu, als sein Amt ihn veranlassen musste. Die Aufregung der Zeit in pädagogischer Hinsicht forderte ebenfalls heraus; aber Kant mochte es nicht lieben, sich in den Lärm der streitenden Parteien zu mengen.

Andere Gründe dieser Versäumniss der Philosophie liegen in Thatsachen, die in ihrem historischen Zusammenhange so weit greifen, dass sie hier höchstens angedeutet werden können. Die höheren Schulen und die Universitäten standen zur Reformationszeit in einem weit näheren, innigerem Zusammenhang als jetzt. Der ungeheure Fortschritt der Wissenschaften, insbesondere auch ausser den Naturwissenschaften der klassischen Philologie in Deutschland, erzeugten einen Standesunterschied, eine um so grössere Geschiedenheit, je weniger die Schulmethoden trotz aller Verbesserungen Schritt zu halten vermochten. — Man bedenke nur das eine Beispiel: das trefflichste Gymnasium würde sich nicht nur gegen die grosse Masse seiner Schüler, sondern auch gegen den Wortlaut bestehender Gesetze versündigen, wenn es in der Mathematik Kapitel berühren würde, bei denen die Wissenschaft, wie sie von Fachmännern getrieben wird, ihre ersten Anfänge hat. Wie aber einem Schüler keine Ahnung davon gegeben werden kann, was die Mathematik seit Newton und Leibniz eigentlich ist, so müssen ihm, wenn anders überhaupt noch ein Zweck erreicht werden soll, die wahren Geheimnisse fast aller Wissenschaften noch vorenthalten bleiben. Die menschliche Schwachheit hat es herbeigeführt, dass von diesem relativen Sinken des Stoffes unserer Schulen eine gewisse vornehme Geringschätzung die Kunst des Unterrichts und

der Erziehung selbst betroffen hat. Indem die Meister dieser Kunst aus Wirkung alter Tradition nach wie vor ihre wahre Wurzel in der Wissenschaft selbst suchen, die sie vertreten, wird einerseits der tiefere Fall der öffentlichen Hochschätzung mit oft bewunderungswürdiger Anstrengung gehemmt; andererseits aber der Kunst die letzte Kraft entzogen. So kam es, dass im Laufe des vergangenen Jahrhunderts die Pädagogik, von der Philosophie sowohl wie von den Fachgenossen im Stich gelassen, Abenteurern in die Hände fiel, wie eine res nullius, mit der man nach Gutdünken schalten kann. Es hat dies in etwa sein Gutes gehabt, da das Bessere einmal doch nicht sein sollte. Je mehr man ohne die Voraussetzungen irgend einer philosophischen oder gelehrten Schule an die Sache gieng, desto sicherer bemächtigte sich ihrer der herrschende Geist der Zeit und prägte ihr seinen Stempel auf. Insbesondere gilt dies von Basedow und Pestalozzi. Rousseau als Pädagoge bleibt in mancher Beziehung eine räthselhafte Erscheinung. Ebenso wie Basedow und Pestalozzi ohne bestimmten philosophischen Ausgangspunkt, wollte er sich nicht dem Geist seiner Zeit überlassen, sondern erklärte derselben im Gegentheil auf allen Punkten den Krieg. Nicht nur fand er, wie auch Basedow und Pestallozzi, die Erziehung verkehrt, sondern er machte es förmlich zum Princip, die Uebel alle in dem Abfall der ganzen Gesellschaft von der Natur und die Heilung einfach in der totalen Umkehrung des Ueblichen zu suchen. Rousseaus Hass der Gesellschaft, sein Princip der Natürlichkeit, sein Pelagianismus waren viel zu originell in ihrer Entstehung, zu unrein in ihrer Durchführung, als dass ihm eine bestimmte Stelle, die Vertretung einer bestimmten Stufe in der Entwicklung der Pädagogik gebührte, und doch war sein Einfluss vielleicht grösser, als der irgend eines pädagogischen Theoretikers. In ihm concentrirte sich Manches, das theils auf einer früheren Stufe der Erkenntniss versäumt, theils anderweitig schon vorbereitet war. So wurde z. B. die Natürlichkeit ein Schlagwort von mächtiger Wirkung, weil es einerseits an die Cultur der Leiblichkeit anklang, die bei einer praktischeren Richtung der Philosophie schon von Spinoza hätte gepredigt werden können und die Locke nicht vergessen hatte, anderseits an die Vernunfterziehung Basedows, die durch den deutschen Rationalismus im Wesentlichen gefördert wurde. „Natürlich“ ist im Uebrigen jede Zeit, die ihre Aufgabe erkennt, und diese Aufgabe war damals

nichts weniger als ein Rousseau'sches Aufgeben der Civilisation. In Deutschland hatte sich aus den nie erloschenen Elementen der subjectiven Mystik einerseits der Pietismus entwickelt, den A. H. Francke in imposanter Weise pädagogisch vertrat, anderseits der Rationalismus, der jedoch erst durch sein Zusammentreffen mit der Wolf'schen Philosophie und mit der französischen Aufklärung zu jenem breiten Strome wurde, der ganz Deutschland überschwemmte. Ihn vertrat in der adäquatesten Form Basedow und mit ihm der ganze Philanthropismus. Diese beiden Richtungen, die Franckesche sowie die philantropische begegnen sich in Beförderung des Realismus, dessen Ueberhandnehmen durch die Bedürfnisse des Lebens noch täglich neue Nahrung erhält. Als principielle Vertreter der Bürgerschulen kann man besonders A. H. Francke und den Prediger Semler zu Halle ansehen; neben ihnen eine Reihe verdienter Männer aus der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts. — Auch die Volksschule sollte sodann einen besonderen Aufschwung erhalten durch Pestalozzi, der zugleich als Vertreter des Familienverhältnisses in der Erziehung schon oben erwähnt wurde. Pestalozzis Wirkung auf die Erziehung war wesenhafter und dauernder, als die seines Vorgängers. Sein Streben statt des Scheinwissens ein ächtes, statt eines Wustes unverarbeiteter Kenntnisse die wahren Elemente und durch diese eine untrügliche Methode zu finden, erinnert schlagend an Kants Unternehmen auf dem Boden der Philosophie. Und in der That, um hier Zusammenhänge anzunehmen, muss man sich nicht dadurch beirren lassen, dass Pestalozzi die Kant'sche Philosophie niemals studirt hatte. Die gewaltig treibende Kraft seiner Liebe zum Volk hatte Pestalozzi zum Pädagogen gemacht; sein Ideal schwebte ihm anfangs so undeutlich vor, dass er sich freute über jede Hülfe zur Verdeutlichung und allmählich kam eine solche Menge vielseitig gebildeter Männer mit ihm in Berührung, dass er in der That der treibenden Feder eines Uhrwerks zu vergleichen ist, dessen Gang ein mannigfaches Räderwerk regelt. Am eigenthümlichsten gehört ihm eben seine Hervorhebung der Familienerziehung, und wenn auch die stille Wirkung derselben weniger öffentlich beachtet wurde, als seine übrigen Leistungen, so ist sie vielleicht nur um so tiefer gegangen.

So wären denn auch die Hauptmomente einer angewandten Pädagogik trotz aller Unbilden der Zeiten historisch ans Licht

getreten, einer organischen Synthese noch harrend. -- Es ist absichtlich geschehen, dass wir Herbarts in dieser Untersuchung keine Erwähnung gethan. Ueber das System dieses Mannes ist noch nicht abgeschlossen.

Die Gegenwart mit ihren Arbeiten und Aufgaben tritt hier in unmittelbare Verbindung mit dem bereits Geleisteten. Diese Aufgaben sind gross, in der Theorie wie in der Praxis. Sie bedürfen daher eines kleinen Anfangs, stillen Schaffens und schweigender Aufmerksamkeit auf die Zeichen der Zeit. Die Geschichte der Pädagogik aber ist das Thor, durch das die Wissenschaft selbst in den Kreis der grossen Wissenschaften einzig wieder einen würdigen Einzug halten kann.

Bonn, den 24. Oktober 1855.

Fr. Albert Lange.

Condorcet's Ideen zur Nationalerziehung.

Ein Schulgesetzentwurf vor hundert Jahren.

Von

Dr. **Paul Natorp**,

Universitäts-Professor in Marburg.

„Jeder, der als Mensch geboren, ist zu demselben vornehmsten Zweck geboren: Mensch zu sein." Dieser Satz der Didactica magna, als Grundsatz aufgestellt, um das uneingeschränkt allgemeine Recht auf Bildung „zu allem Menschlichen" darauf zu gründen, scheint er nicht die „Erklärung der Menschenrechte" vorauszuverkünden?

In der That, nirgend in der seitherigen Geschichte finden Comenius' organisatorische Forderungen für das Bildungswesen genauere Analogien, als in den grossen schulpolitischen Entwürfen der französischen Revolution. Dieselben Grundgedanken begegnen uns da: streng allgemeiner, auf den unteren Stufen auch gemeinsamer und inhaltlich gleicher Unterricht für die ganze Nation, gemeinsam und gleich auch für beide Geschlechter; Aufhebung jedes Klassenvorrechts in Bildungssachen, indem nicht, wer mehr aufwenden kann, von Anfang an eine bessere, auf höhere „Zielleistungen" hinaussehende, höhere „Berechtigungen" gewährende Bildung beanspruchen darf, sondern die gleichen Bildungswege Allen ohne Unterschied des Standes und Vermögens, lediglich nach dem Masse der Befähigung offen stehen, die allemal höhere Stufe nur dem zugänglich ist, der die unteren zuvor ordnungsmässig durchlaufen hat; dem Stoff nach möglichst allseitige Gestaltung gerade des grundlegenden Unterrichts, damit jeder besonderen Begabung Gelegenheit geboten sei, sich rechtzeitig kundzugeben und die ihr angemessene Entwicklung zu finden; daher Berücksichtigung auch der Bildung zur physischen Arbeit; endlich Einführung einer allgemeinen, vom religiösen Bekenntnis unabhängigen sittlichen, des-

gleichen wirtschaftlichen, rechtlichen, politischen Unterweisung, als für Alle gleich unerlässlich.

Ob hier ein Einfluss des Comenius vorliegt, und wie dieser vermittelt ist, oder ob selbst ohne einen solchen das gleiche sichere Vertrauen auf die Macht der Vernunft im Menschen zu den gleichen demokratichen Folgerungen in der Bildungsfrage geführt hat, wäre wohl der Untersuchung wert; zunächst ist gewiss die erstere Annahme die wahrscheinlichere. Hier soll darauf nicht weiter eingegangen, sondern nur einer jener Entwürfe, der zugleich hochsinnigste, wissenschaftlich durchdachteste und für die Bildungsfragen unserer Zeit belehrendste, vorgeführt werden, der des berühmten Mathematikers, Encyklopädisten und Girondistenführers Condorcet, der Nationalversammlung vorgelegt am 20. und 21. April 1792.

Die Forderung einer umfassenden Organisation der „Nationalerziehung" gehört zum eisernen Bestand des revolutionären Programms. Eine Reihe darauf zielender Entwürfe ist schon vor dem Ausbruch der Revolution zu verzeichnen, wie ja alle ihre Hauptideen lange vorher fertig waren. Noch sehr bescheiden verlangt der durch Rolland 1768 dem Parlament vorgelegte Bericht (Compte rendu ou plan d'éducation) für jeden Franzosen, selbst für den Handarbeiter, „eine gewisse" Bildung, d. h. wenigstens Lesen und Schreiben. Helvetius und Diderot arbeiteten in den siebziger Jahren theoretische Entwürfe in ziemlich radikaler Richtung aus. Endlich Turgot stellt in dem durch Dupont de Nemours nach seinen Weisungen etwa 1775 ausgearbeiteten Verfassungsentwurf Forderungen für das Unterrichtswesen, die denen seines Freundes und Gesinnungsgenossen Condorcet begreiflich sehr nahe stehen. Nur zehn Jahre, meinte Turgot, brauche das von ihm aufgestellte System in Wirksamkeit zu sein, um die Nation auf eine Stufe zu erheben, dass sie nicht wiederzuerkennen sei.

Die Revolution gab der so in allen Edlen schon lebendigen Begeisterung für die Sache der Nationalerziehung neue Nahrung; schien sie doch berufen, jene Idee aus dem Stadium des frommen Wunsches und der akademischen Erörterung in das der organisatorischen That überzuführen. Die Forderung Rousseaus, die Volkssouveränität, war mit einem Schlage zur Anerkennung gelangt; man gab sich keiner Täuschung darüber hin, dass sie, samt Freiheit und Gleichheit, ein leeres Wort blieb, so lange nicht der

ganzen Nation auch der Anteil an Bildung verliehen war, der allein sie in stand setzte, die ihr zugebilligten Rechte in Besitz zu nehmen und sie zu ihrem Heil, nicht zu ihrem Verderben zu gebrauchen.

So formuliert die Konstitution vom August 1791 unter ihren Grundartikeln die Forderung: „Es soll ein öffentlicher Unterricht geschaffen und eingerichtet werden, gemeinsam für alle Bürger, unentgeltlich für die allen Menschen unerlässlichen Unterrichtsgegenstände; die dafür bestimmten Anstalten sollen in einer der Einteilung des Königreichs entsprechenden Anordnung stufenmässig verteilt werden.“ Kaum einen Monat später legt bereits Talleyrand einen umfassenden Organisationsplan der Konstituierenden Versammlung vor. Er bezeichnet klar den Nationalunterricht als notwendige Ergänzung zum allgemeinen Stimmrecht. Die Ungleichheit soll von seiten der Erziehung zuerst, zwar nicht aufgehoben, aber gemildert, die Freiheit des Individuums erst dadurch begründet werden, dass man ihm ein Bewusstsein, dass man ihm eine Vernunft giebt. Daher sind allenthalben bis zum kleinsten Dorf Schulen zu errichten. Der Unterricht muss auch dem Gegenstand nach allseitig sein; jeder muss, zwar nicht alles lernen, aber die Möglichkeit haben, alles zu lernen. Für den Unterricht der weiblichen Jugend ist auf gleicher Linie, wie für den der Knaben, Sorge zu tragen. Auch Einrichtungen zur Fortbildung für die Erwachsenen werden ins Auge gefasst.

Der Entwurf kam nicht zur Durchberatung und Beschlussfassung; die Konstituierende hinterliess die Aufgabe ungelöst der Gesetzgebenden Versammlung, welche alsbald Condorcet mit der Ausarbeitung eines neuen Gesetzentwurfs betraute. Er war gerüstet; seine leitenden Grundsätze hatte er soeben in fünf Abhandlungen (Sur l'instruction publique) in der Bibliothèque de l'homme public 1791—92 ausführlich dargelegt; es kam nur noch auf eine knappe, eindringliche Fassung an, die ihm vorzüglich gelungen ist.[1])

Die wesentlichen Vorzüge dieses Entwurfs, durch die er seine zahlreichen Vorgänger und Nachfolger überragt, bestehen,

---

[1]) Man findet jene Abhandlungen sowie den Entwurf, dem eine eingehende Begründung vorangeht, im 7. Bande seiner durch Condorcet O'Connor und Arago herausgegebenen Werke, S. 169 ff.

abgesehen von der fast mathematischen Strenge und Eleganz des Aufbaus, in drei Dingen: in der entschlossenen Durchführung der Idee einer völligen Gleichheit, einer thatsächlichen Aufhebung, nicht bloss Milderung der Klassenunterschiede im Bildungswesen; in der Behauptung seiner strengen Unabhängigkeit von staatlicher wie kirchlicher Gewalt und Begründung auf die einzige Grundlage der Wissenschaft und Pädagogik; endlich in der umfassenden Berücksichtigung des Unterrichts der Erwachsenen, des Fortbildungswesens.

Diesem Manne ist die Gleichheit etwas mehr als ein tönendes Wort. Er begreift, was so allgemein damals übersehen wurde, dass die blosse Rechtsgleichheit eine leere, unrealisierbare Anweisung bleibt, so lange die doppelte Ungleichheit des Besitzes und der Erziehung ungeschwächt fortbesteht. Die erstere zwar hält er für unüberwindlich; aber eine grössere Ausgleichung des Besitzes, meint er, werde sich eben dann ergeben, wenn die gleichen Bildungswege ohne Rückhalt Allen, einzig nach dem Masse der Befähigung, erschlossen werden. Gesetze vermögen die Gleichheit nicht zur Wahrheit zu machen, Bildung allein vermag es. Ihre möglichste Verbreitung wird, so glaubt er, nicht allein den Fortschritt der Wissenschaft und damit der Technik in ungeahntem Masse beschleunigen, sondern ihn zugleich für immer weitere Kreise nutzbar machen und so von selbst dahin wirken, die Ungleichheit zu verringern. Sie wird eine grössere Gleichheit der Erwerbstüchtigkeit und damit des Besitzes zur Folge haben (Oeuv. VI 250), während ohne diese Voraussetzung die Wirkung der freien Konkurrenz die gerade entgegengesetzte sein muss. Das Elend ganzer Klassen wird nicht mehr möglich sein, der extreme Vermögensunterschied, der notwendig den Einen in die Gewalt des Andern bringt, von selbst verschwinden, die Zahl derer, die für ihre Existenz nicht auf die tägliche Arbeit angewiesen sind, wird sich so verringern, dass nur gerade genug Personen übrig bleiben, um sich ganz den Wissenschaften oder solchen Berufen, die eine lange Ausbildung fordern, zu widmen (VI 527 ff. 592). So hält der begeisterte Anhänger von Locke, Smith und Turgot am Individualismus grundsätzlich fest, ohne der wirtschaftlichen Ungleichheit ein Loblied zu singen. Allerdings eine völlige Aufhebung der sozialen Unterschiede vermag er sich nicht zu denken. Die Alten, bemerkt er einmal (VII 197), konnten von einer voll-

kommenen Gleichheit der Erziehung träumen, ja sie zum Teil durchführen, aber nur auf der Grundlage des Sklaventums; in einer Gesellschaft, wo auch die Arbeit freien Menschen zufällt, ist eben damit eine Ungleichheit der Lebensstellung gegeben, die eine völlige Gleichheit der Erziehung ausschliesst.

Soweit es aber in den Grenzen dieser allgemeinen Anschauung möglich ist, macht er Ernst mit der Beseitigung jedes Klassenvorrechts im Bildungswesen. Die durchs Gesetz ausgesprochene Gleichheit der politischen Rechte kann allein zur Wahrheit werden durch einen öffentlichen Unterricht, der möglichst gleichmässig und allgemein, zugleich möglichst vollständig ist; der Allen die für Alle mögliche, allen Befähigten die höhere Erziehung bietet. Gemeingut muss zum wenigsten die Bildung sein, die einen jeden in den Stand setzt, seine bürgerliche Unabhängigkeit zu behaupten; deren Mangel ihn der Gewalt des besser Unterrichteten schutzlos preisgäbe. Ohne das bleibt die Gleichheit ein trügerisches Wahngebilde und herrscht in Wahrheit eine sehr reelle Ungleichheit, indem die Gewalt in den Händen weniger Unterrichteter, die ununterrichtete Masse ein Spielball wüster Agitatoren bleibt. Weiter ist die Gesellschaft auch schuldig, den zu den einzelnen Berufsarten vorbereitenden Unterricht möglichst jedem dazu Befähigten zugänglich zu machen, also auch diesen Unterricht möglichst zu verallgemeinern.

Wenn daher schon die Verfassung die Unentgeltlichkeit für die erste Unterrichtsstufe feststellte, so schreibt Condorcet sie für alle Stufen vor, ausdrücklich in der Absicht, „die Ungleichheit, die aus dem Besitzunterschied stammt, zu mildern, und die Klassen, die er zu trennen die Tendenz hat, unter einander zu mischen“ (VII 491). Begabte, aber unbemittelte Schüler, sollen überdies, als élèves de la patrie, in eignen (übrigens auch für Andere zugänglichen) Anstalten auf Staatskosten unterhalten werden, um die höheren Unterrichtsstufen durchlaufen zu können (273. 493). Ohne solche Massregeln, meint er, würde man zwar auch Gelehrte, Philosophen, aufgeklärte Staatsmänner haben, aber die Masse des Volks wird allen ihren Irrtümern preisgegeben bleiben, und so, mitten auf der Höhe der Aufklärung, das Vorurteil die Herrschaft führen; „man wird immer zwei Völker haben, verschieden an Bildung, Sitten, Charakter und politischer Überzeugung.“ — Fast dasselbe hat einst Plato als die unausbleibliche Folge der grossen

Besitzungleichheit, der Entblössung der Arbeitenden vom Besitz der Arbeitsmittel, erkannt; wir haben uns überzeugt, wie auch Condorcet sich auf den Einfluss dieses letzten Grundes der Ungleichheit auf Schritt und Tritt hingewiesen sah. Es ist der Punkt, wo er über den Liberalismus fast schon hinaus und dem Sozialismus ganz nah ist.

Das Streben nach möglichster Ausgleichung der sozialen Unterschiede bestimmt nun auch seine sehr beachtenswerten Vorschläge inbetreff des Unterrichts der Erwachsenen. Denen vorzüglich, die, durch Armut verhindert, einen über die untersten Stufen hinausgehenden Unterricht nicht geniessen durften, sollen zum Ersatz allsonntägliche Unterrichtsstunden geboten werden, an denen alle Erwachsenen, vorzugsweise die heranwachsende, nicht mehr die Schule besuchende Jugend unentgeltlich teilzunehmen berechtigt ist; also eine organisierte Fortbildungsschule, angeschlossen an sämtliche vorhandenen Unterrichtsanstalten, zuerst und hauptsächlich die der beiden ersten, etwa unserer Volks- und Bürgerschule entsprechenden Stufen. Dieser Unterricht soll nicht bloss dazu dienen, die in den entsprechenden Schulen gewonnenen Kenntnisse zu befestigen, sondern sie in jeder Richtung weiterzuführen, sowohl in gemeinnützigen Gegenständen aus dem naturwissenschaftlich-technischen Gebiet, als in den Grundlagen der Gesundheitspflege, der Moral, der Staats- und Rechtskunde, endlich — ein besonders glücklicher Gedanke — in den Elementen der Erziehungslehre. Voraussetzung dazu wäre eine sehr gründliche und umfassende Lehrervorbildung; über dieses erstwesentliche Erfordernis geht Condorcet offenbar zu leicht hinweg. Er glaubt, es genügten zu seiner Absicht gute Hülfsbücher, die dem Lehrer in die Hand gegeben werden; aber mit den besten Büchern und sonstigen Hülfsmitteln wäre offenbar nicht geholfen ohne eine grosse Selbständigkeit des Lehrers, die nur durch gründliche Vorbildung erreicht werden kann. Für die höheren Lehranstalten schlägt Condorcet, ausser ebensolchen bloss für Erwachsene bestimmten öffentlichen Lehrstunden, noch die einfache Einrichtung vor, dass an den gewöhnlichen Unterrichtsstunden der einzelnen Fächer jeder Erwachsene (ohne Verpflichtung die Aufgaben mitzumachen) teilnehmen darf.

Ohne Zweifel hat die Organisation des Unterrichts der Erwachsenen eine grosse Zukunft. Wie immer man über das Ideal

des Ausgleichs, ja der völligen Gemeinschaft des materiellen Besitzes denken mag: dass eine möglichst weitgehende Gemeinschaft des geistigen Besitzes der Nation nicht ein utopisches Ideal, sondern eine unumgängliche Notwendigkeit ist, wenn es überhaupt eine Nation geben soll, dürfte nachgerade von allen Seiten zugestanden sein. Wir haben nun zwar Fortbildungsschulen, hier und da selbst obligatorisch für die Heranwachsenden. Aber dass sie dem vorhandenen Bedürfnisse in keiner Weise genügen, darüber herrscht wohl kaum Meinungsverschiedenheit. Die in England, Nordamerika, Australien und anderwärts mit gutem Erfolg ins Werk gesetzte, täglich wachsende Bewegung für „Ausdehnung des Universitätsunterrichts“ versucht dieselbe Aufgabe in wirksamerer Weise zu lösen.[1]) Und schon wäre eine wenn auch bis jetzt nicht grosse Partei deutscher Hochschullehrer bereit, diese Einrichtung, mit den durch die Eigenart unserer Zustände bedingten Änderungen, auf heimischen Boden zu verpflanzen. Allein, denken wir uns auch alle die Schwierigkeiten glücklich überwunden, die sich der kräftigen und allgemeinen Durchführung einer solchen Einrichtung gerade bei uns entgegenstellen werden, immer bliebe sie, selbst bei so umfänglicher privater oder öffentlicher Unterstützung, wie man sie heute kaum zu träumen wagt, eine vereinzelte, unregelmässig und ungewiss wirkende Massregel. Ein Gutes würde sie immerhin stiften: sie würde den Universitäten und sonstigen Hochschulen die ihnen zur Zeit fast aus den Augen entschwundene Aufgabe der Nationalbildung mahnend ins Gedächtnis rufen; sie würde die Lehrer der höheren und höchsten Stufe an den Gedanken einer Verpflichtung gegen die gesamte Nation, nicht bloss gegen den verschwindenden Bruchteil, der in der bevorzugten Lage ist, ihren Unterricht aufsuchen zu können, wieder gewöhnen. Allein die thatsächliche Wirkung auf die Erhöhung des Bildungsstandes der Nation würde immer eine geringfügige bleiben. Nicht leicht aber wird man sich ein System ausdenken können, welches eine zugleich einfachere und umfassendere Möglichkeit der Fortbildung für alle einer solchen bedürftigen Erwachsenen böte, als das von Condorcet vorgeschlagene. Selbst die schon bezeichnete Schwierigkeit: das Erfordernis einer weit

---

[1]) Vgl. den Artikel „Volkshochschulen“ in den M. M. der C. G. 1893 S. 78 ff. Die Schriftleitung.

höheren als der bisherigen Lehrerbildung, ist an sich nicht unüberwindlich; ja es darf ein besonderer Vorzug dieses Systems genannt werden, dass es Anforderungen an die Bildung des Volkslehrers stellt, deren Erfüllung ihn erst auf eine dieses schönen Namens ganz würdige Höhe stellen würde; dass es nötigen würde, den Volksschullehrer mindestens zu der Stufe der Allgemeinbildung zu erheben, die heute vom Geistlichen verlangt wird. Merkwürdig ist, dass Condorcet nicht darauf gekommen ist, die Lehrer der höheren Stufen für die Volksbelehrung mitheranzuziehen. Das Zusammenwirken der Lehrer aller Kategorien an derselben grossen Aufgabe und eine entsprechende Gemeinsamkeit oder doch enge Verbindung ihrer pädagogischen Vorbildung würde weitere unberechenbare Vorteile mit sich bringen, es würde vor allem dahin wirken, den jetzt so verderblichen Einfluss des Standes- und Klassenvorurteils auf unser Bildungswesen zu verringern und endlich ganz zum Verschwinden zu bringen.

Man kann heute nicht umhin, bei dem allen vorzüglich an die Aufgaben der Arbeiterbildung zu denken. Es bestätigt von neuem den Scharfblick Condorcets für die soziale Seite der Bildungsfrage, dass auch er dies Ziel hauptsächlich ins Auge fasst. Er geht von der Ansicht aus, dass gerade die Handarbeit eines Gegengewichts in gehaltvoller geistiger Beschäftigung dringend bedarf. Diese hat für den Arbeiter ganz so die Bedeutung der Erholung, wie körperliche Anstrengung für den vorzugsweise geistig Beschäftigten. Gerade der Industriearbeiter wird dazu lebhaftes Interesse mitbringen, vielleicht mehr als der mit Bildung schon übersättigte Sohn der besitzenden Klassen. An sich fördert gerade die grössere Einfachheit der Lebensweise den natürlichen Einklang des leiblichen, seelischen und geistigen Lebens (344). Allein die höhere Entwicklung der Industrie zwingt zu immer weitergehender Arbeitsteilung, sodass für den Einzelnen zuletzt nur rein mechanische Verrichtungen übrig bleiben, die keinerlei geistige Anregung bieten; so würde die Vervollkommnung der Technik für einen grossen Teil der Menschen zu einer Ursache der Verdummung werden; sie würde eine Menschenklasse erzeugen, unfähig sich über die gröbsten Interessen zu erheben; sie würde eine erniedrigende Ungleichheit nach sich ziehen, die zu einer Saat beständiger, gefährlicher Unruhen wird, wenn nicht ein starkes Gegengewicht in einer ausgedehnteren Erziehung geschaffen wird, die gegen die

unrettbare Wirkung der Eintönigkeit der täglichen Beschäftigung kräftige Hülfe bietet (463). Die Weckung geistiger Interessen wird den Arbeiter anregend beschäftigen, ihm reinere Sitten, richtigeren Verstand, gesunderes Urteil beibringen. Der freie Mensch, der sich selber leitet, bedarf mehr der Aufklärung, als der Sklave, der sich der Führung Anderer überlässt. Findet man nicht den Weg, die Massen aufzuklären, so sind alle Anstrengungen vergeblich. Nur der Moment des Übergangs bietet Schwierigkeiten; denn man möchte das Volk in Unwissenheit erhalten, um es besser zwingen zu können (388 f.). — Auf die Bedeutung dieser Erwägungen für unsere Zeit braucht wohl nicht erst aufmerksam gemacht zu werden. Leider sind wir, trotz so dringender Mahnungen, wie die Ereignisse jedes Tages sie an uns richten, von durchgreifenden Massregeln zur Höherbildung der arbeitenden Klassen noch weit entfernt, obgleich weder die starke Nachfrage auf seiten des Arbeiterstands länger bestritten werden kann, noch etwa an verwendbaren Kräften auf seiten der höher gebildeten Schichten Mangel ist. Es ist fast die letzte Hoffnung, dass endlich der Zwang des Wettbewerbs mit den Nachbarvölkern uns über die Notwendigkeit einer besseren Arbeiterbildung gründlicher aufklären wird, als die sonnenklarsten theoretischen Gründe es vermögen.

Zu wenig beachtet, obwohl nicht ganz vergessen ist bei Condorcet die Arbeit selbst als ein Faktor und zwar ein Grundfaktor aller Bildung, ihr wesentlicher Einfluss auf die leibliche und sittliche Ausbildung des Individuums wie die gesunde Gestaltung des gesamten sozialen Ernährungsprozesses. Darin steht die klassische deutsche Pädagogik: Pestalozzi, Fichte, selbst Schleiermacher auf höherer Stufe. Diese Männer begriffen ganz, dass eine wahre Nationalerziehung sich nicht anders als auf dem Grunde der Arbeitsbildung aufbauen kann. Condorcet ist hier noch in der einseitigen Schätzung der Kopfbildung befangen, die das Erbteil des Aufklärungszeitalters war.

Dagegen bewährt sich sein Sinn der Gleichheit wieder aufs beste in der grundsätzlichen Forderung der gleichen und wenigstens für die erste Stufe auch gemeinsamen Bildung beider Geschlechter. Die Frau bedarf der gleichen Bildung wie der Mann, 1. um auf gleicher Linie mit ihm für die Erziehung der Kinder ausgerüstet zu sein, 2. um die Ungleichheit in der Familie (zwischen den Eheleuten, den Geschwistern, zwischen Mutter und Sohn u. s. f.)

zu beseitigen, 3. die Gemeinschaft unter den Ehegatten zu fördern, 4. ganz an und für sich, weil nun einmal beide gleiches Recht auf Bildung haben (218 ff.). Ursprünglich dachte sich wohl Condorcet den Unterricht auch auf allen Stufen gemeinsam. Der Verein der Geschlechter im Unterricht scheint ihm nicht bloss unbedenklich, sondern in mancher Hinsicht sogar höchst förderlich; die Trennung ist für die grosse Masse des Volkes auch im übrigen Leben nicht vorhanden, und in den oberen Ständen hat sie nicht etwa sittliche, sondern zum Teil recht unsittliche Gründe, wie die Besorgnis vor Mesalliancen. Sein Gesetzentwurf bleibt jedoch hier bei sehr bescheidenen Forderungen stehen; er verlangt lediglich Teilnahme der Mädchen am Unterrichte der ersten Stufe und fasst auch da die Gemeinsamkeit des Unterrichts nur für solche kleinere Orte ins Auge, wo nur eine Schule unterhalten werden kann.

Eigenartig und bedeutend ist ferner die grundsätzlich strenge Durchführung der Unabhängigkeit der gesamten Unterrichtsverwaltung von der öffentlichen Gewalt. Nicht nur sorgt sein Entwurf auf jede Weise für eine anständige soziale Stellung des Lehrers; nicht nur sichert er ihm volle Unabhängigkeit der politischen Thätigkeit zu, sondern die ganze Schulverwaltung, wie Condorcet sie plant, ist eine nach jeder Richtung selbständige; das Schulwesen wird in höchst kühner und origineller Weise ganz auf eigene Füsse gestellt. Jede höhere Stufe des Lehrstandes wählt entweder geradezu die Lehrer der folgenden Stufen, nämlich jede der vier Klassen der „Nationalgesellschaft der Wissenschaften und Künste“ (Akademie) die Lyceal- (Hochschul-) Professoren der entsprechenden Fächer, diese die Professoren der Institute (höheren Schulen); oder sie bestimmt wenigstens die Liste der Wählbaren, nämlich die Institutsprofessoren für die Sekundär- und Primärschulen (Elementarschulen höherer und niederer Ordnung), während die Wahl im ersteren Falle den Gemeinden, im letzteren den Familienvorständen zufällt. Ebenso steht die Aufsicht über die Schulen einer jeden Ordnung den Professoren der nächst höheren Ordnung zu. Da die centrale Behörde, die Nationalgesellschaft, sich mit völliger Freiheit selbst ergänzt, so ist damit das ganze System auf eigene Grundlagen gestellt, einzig der öffentlichen Meinung verantwortlich, deren Kontrole nach Condorcets Meinung auch genügt. So soll die Denkfreiheit unverkürzt bleiben, die Bildungsangelegenheiten von

den wechselnden politischen Einflüssen, von der Vormundschaft der Unbildung, von der Herrschaft der besitzenden Klassen frei erhalten werden (498 Anm. 512 ff. 321). Eine ziemlich weitgehende Lehr- und Lernfreiheit (320. 322) soll in gleicher Richtung wirken.

Vollends die bedenklichste Antastung der persönlichen Freiheit, ja eine wahre Tyrannei würde Condorcet darin sehen, wenn der Staat, nach den extremen Vorschlägen damaliger Revolutionäre, die ganze Erziehung der Bürger selbst dem Inhalt nach bestimmen, wenn er die politische, moralische, religiöse Überzeugung autoritativ vorschreiben wollte. Die religiöse Unterweisung soll ganz der Familie überlassen bleiben, die Moral völlig von Religion unabhängig und nur so weit gelehrt werden, als sie beweisbare Wahrheiten enthält; die Verfassung soll einen Gegenstand des Unterrichts zwar bilden, aber sie soll nur als thatsächlich geltend mitgeteilt und erklärt, nicht als ewige Vernunftwahrheit, als eine Art politischer Religion, als „Tafeln, die vom Himmel gefallen sind, die man anbeten und an die man glauben muss“ (455) überliefert werden. „So lange es noch Menschen giebt, die nicht ausschliesslich ihrer Vernunft gehorchen, die ihre Meinungen auf fremde Meinung hin annehmen, hätte man umsonst alle Ketten zerbrochen, umsonst auch würden die autoritativen Meinungen nützliche Wahrheiten sein; das Menschengeschlecht bliebe nichtsdestoweniger in zwei Klassen geteilt: die, welche ihre Vernunft gebrauchen, und die, welche glauben; Herren und Sklaven.“ Mit der ganzen Kraft seiner Beredsamkeit tritt er besonders für die strenge Unabhängigkeit des Moralunterrichts von jeder besonderen religiösen Lehrmeinung, überhaupt gegen jeden Anteil des öffentlichen Unterrichts an der letzteren ein (besonders 203 ff., 483 ff.). Meint man selbst, dass die Moral der Stütze der Religion bedarf, so will man doch nicht sagen, die Wahrheit der sittlichen Grundsätze hänge vom religiösen Dogma ab; man meint vielmehr nur, die Religion biete mächtigere Beweggründe, um rechtschaffen zu sein. Nun denn, lasse man diese Beweggründe (durch den Gottesdienst) ihre ganze Kraft entfalten; sie werden darum nicht geringere Wirkung thun, weil sie nur verstärken, was Vernunft und innerer Sinn ohnedies gebieten (vgl. 254). Als unerlässlich könnte man höchstens die gemeinsamen Bestandteile aller Religion, den Glauben an ein höchstes Wesen und die religiösen Empfind-

ungen gegen dieses in Anspruch nehmen, nicht die religiösen Mythologien. Aber auch das Erstere einzuräumen trägt er Bedenken; die deistischen Philosophen oder Vertreter der natürlichen Religion sind über den Begriff Gottes und seines sittlichen Verhältnisses zum Menschen nicht einiger als die Theologen; also sei es am Ende besser, diese ganze Angelegenheit, ohne irgendwelche äussere Beeinflussung, der Vernunft und dem Gewissen jedes Einzelnen zu überlassen.

Diese Ansicht ist bekanntlich in der Schulgesetzgebung der dritten Republik zum Siege gelangt; sie zählt auch in Deutschland viele und achtbare Anhänger. Doch wird man, bei voller Anerkennung ihrer leitenden Gründe, sich ihr anzuschliessen Bedenken tragen. Indem man das trennende Dogma aus der Schule entfernt, meint man einen wesentlichen Zweck der Schule, die Pflege des Gemeinsinns, zu fördern. Man übersieht, dass das Dogma, aus der Schule verwiesen, nur desto nachdrücklicher ausserhalb seinen trennenden Einfluss geltend machen wird, zumal es in solcher Ausweisung nur Feindseligkeit erkennen kann. Man vergisst, dass Religion, wenn überhaupt noch eine thatsächliche Macht, ihrer Natur nach einen bestimmenden Einfluss auf das ganze geistige und sittliche Leben des Menschen beansprucht, folglich sich dem Ausschluss von einem so wichtigen Lebensgebiet wie die Schule nur mit aller Kraft widersetzen kann. Also erreicht man gerade nicht eine Stärkung, sondern nur eine weitere Schwächung des Gemeinschaftsbewusstseins. Man verkennt andrerseits die sehr entschiedene Wirkung aller echten Religion gerade auf die Schaffung und Erhaltung innerer Gemeinschaft. Religion hat von jeher nicht die Trennung, sondern die Gemeinschaft zwischen Mensch und Mensch, ohne jede weitere Bedingung, vertreten. Die christliche Religion zumal, die es vermag, ihren Gott geradezu durch die Liebe, d. i. die Gemeinschaft, zu definieren, durch die Gemeinschaft, die wir allein kennen als die Gemeinschaft zwischen Mensch und Mensch, diese Religion darf man doch nicht beschuldigen, dass sie wesentlich und notwendig trennend, nicht einigend wirke. Was trennend gewirkt hat und fortwährend wirkt, ist das Dogma, nicht die Religion. Giebt es also irgend eine Möglichkeit, das Dogma aus der Schule fernzuhalten, ohne die Religion zugleich über Bord zu werfen, so ist offenbar dies der richtige Weg und nicht die Verbannung der

Religion. Das hiesse, nach dem alten, immer noch zutreffenden Bild, das Kind mit dem Bad ausschütten.

Gerade Condorcet, meine ich, hätte das einsehen müssen, stände ihm nicht die persönliche Erfahrung eines edlen Einflusses der Religion allzu fern. Er denkt doch nicht daran, die Moral und die Politik aus der Schule zu verbannen, trotzdem er sich gegen ihre autoritative Beibringung, als für die Überzeugung des Einzelnen verbindlich, mit so grossem Recht verwahrt. Die Schule darf nicht Überzeugung fordern oder gebieten, sie soll vielmehr die Kräfte entwickeln und die Mittel an die Hand geben sich selbständig zu überzeugen. Das gilt gleichermassen für die drei Gebiete: Moral, Politik, Religion, die alle aus demselben letzten Quell: Wille und Gemüt des Menschen und zwar des gesellten Menschen, unter der Leitung selbsteigener Einsicht erwachsen müssen, wenn sie etwas wert sein sollen. Was immer aus diesem Grunde naturgemäss hervorspriesst, das und nicht mehr darf die Schule lehren; „lehren", das heisst ja, wie wir seit Plato wissen sollten, aus dem eigenen Bewusstsein des Zöglings entwickeln, nicht wie aus einem Gefäss in ein andres einschütten. Was sich äusserlich mitteilen lässt: die überlieferten, historischen Formeln der moralischen, der religiösen Überzeugung, die geltenden Bestimmungen einer gegebenen politischen Verfassung zu gegebener Zeit, das soll die Schule zwar mitteilen, aber, wie Condorcet im letzteren Fall richtig sagt, nicht „als vom Himmel gefallene Tafeln, die man anbeten und an die man glauben muss", sondern als etwas, wovon sich zu überzeugen oder nicht in die Freiheit eines Jeden gestellt ist, immerhin mit der warnenden Erinnerung, es ernst damit zu nehmen, sich nicht früher, weder für noch wider, zu entscheiden, als man sich die volle Reife dazu zutrauen darf. Die Kenntnisnahme von den wichtigeren religiösen Lehrmeinungen ist unentbehrlich, schon um die Geschichte, aber auch um die Gegenwart in irgend welchem Masse zu verstehen; aber die Schule soll auch so viel als möglich verständlich machen, wie man zu solchen Anschauungen gekommen ist, und was man daran zu haben glaubt. Man sollte in religiösen ebenso wie in moralischen und politischen Ansichten, die man sich selber nicht anzueignen vermag, dennoch den Andern verstehen lernen; nur dann wird die Verschiedenheit der Überzeugung in diesen so tief ins Leben greifenden Gebieten nicht das Bewusstsein der

Gemeinschaft aufheben, sondern es, wie das unter Freunden oft der Fall ist, eher stärken; denn nichts kräftigt so sehr das Gefühl des unzerstörlichen Zusammenhangs des Lebens jedes Einzelnen mit dem Leben Aller, als das Ringen an gemeinsamen Aufgaben von dieser Tiefe der Bedeutung, und zwar auch, wenn man nicht in der schliesslichen Entscheidung einig gehen kann. Also auch das Dogma ist nicht in dem Sinne aus der Schule zu verbannen, dass man von seiner Existenz überhaupt absehen dürfte; das wäre den Thatsachen gegenüber nicht wahr und würde überdies nichts helfen, da es sich auf anderen Wegen doch, ja dann erst recht Gehör verschaffen würde. Dagegen muss der Unterricht aufhören dogmatisch in dem Sinne zu sein, dass die Überzeugung vom Dogma Ziel des Unterrichts wäre [1].

Ganz davon zu trennen ist die Forderung eines von Religion unabhängigen Unterrichts in der Sittenlehre. Einen solchen hat selbst Comenius, der fromme Zögling der Brüdergemeinde, verlangt, wie denn Luther und im Grunde alle grossen Kirchenlehrer die Unabhängigkeit der sittlichen Erkenntnis, in weiten Grenzen auch des sittlichen Lebens von der Religion unbefangen anerkannt haben. Auch das Eigentümliche der Religion selbst wird fühlbarer, wenn die rein human begründete Sittenlehre in ganzer Unabhängigkeit daneben steht. Hier also wird man Condorcet nur beitreten können. Auch von der Art des geplanten Moralunterrichts giebt er (234 ff. 459) eine nicht unrichtige, nur allzu skizzenhafte Vorstellung.

Zu schroff erklärt Condorcet: die Aufgabe der Schule sei Unterricht und nicht Erziehung. Gewiss liegt die Erziehung nicht ebenso wie der Unterricht in der Hand der Schule. Aber wiederum sind die menschlichen Kräfte auch nicht so getrennt, dass ein richtig geleiteter Unterricht überhaupt ohne Einfluss auf die Erziehung bliebe, oder umgekehrt eine Erziehung völlig ohne Verstandesunterricht auch nur denkbar wäre. Die Schule trägt demnach immerhin das Ihrige zur Erziehung bei, nicht bloss durch die Disziplin und den stillen aber sicheren Einfluss der Arbeits-

---

[1]) Ausführlicher findet man die Frage behandelt in meiner soeben bei J. C. B. Mohr (P. Siebeck) in Freiburg i. B. erscheinenden Schrift: „Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. Ein Kapitel zur Grundlegung der Sozialpädagogik.“

gemeinschaft, sondern auch, obwohl mehr mittelbar, durch den Gehalt des Unterrichts selbst.

Wir würden noch Manches auszusetzen finden, wollten wir auf das Einzelne des Unterrichtsplanes, wie Condorcet ihn entwirft, näher eingehen. Vor allem tritt uns überall eine doch sehr einseitige Geringschätzung des humanistischen Faktors der Bildung entgegen, während nach der realistischen Seite von ihm, der ganz in diesem Gebiete zu Hause ist, gewiss zu lernen wäre. Ich gehe darauf, wie gesagt, nicht ein, sondern gebe nur noch, um eine etwas lebendigere Anschauung vom Ganzen seiner Absicht zu liefern, einen kurzen Abriss seines Systems.

Das gesamte Bildungswesen gliedert sich nach diesem Entwurf in fünf Stufen. Primärschulen sollen an jedem Ort von 400 Einwohnern errichtet werden. Man lernt darin in vierjährigem Kursus Lesen, Schreiben, Rechnen, Anfangsgründe der Naturkunde und Ökonomie in enger Beziehung, in den Dorfschulen zum Landbau, in den Städten zu Gewerbe und Handel. Die Elemente der Messkunde und Maschinenkunde sind darin einbegriffen. Dazu kommt Moral nebst Elementen der Politik.

Eine Sekundärschule erhält jeder Distrikt, überdies jede Stadt von 4000 Einwohnern. Sie führt den Unterricht in denselben Fächern fort, namentlich mit Rücksicht auf die weitergehenden Bedürfnisse des Handwerks und des Handels. Zeichnen, Geschichte und Geographie Frankreichs und der Nachbarländer kommt hinzu, der Moralunterricht erweitert sich bis zu den Anfangsgründen der Sozialwissenschaft, insbesondere Verfassungskunde. Der Physikunterricht soll auf dieser Stufe bereits die Höhe erreichen, dass er „das majestätische Ganze des Systems der Naturgesetze vor unseren Augen enthüllt, enge und irdische Vorstellungen von uns fernhält, die Seele zu unsterblichen Ideen emporhebt, und sich so noch mehr zu einer Schule der Philosophie als zu einer bloss wissenschaftlichen Lehre gestaltet" (264). Eine sehr einfache Logik, nämlich einige Beobachtungen über die Form des Schlussverfahrens, über die Natur wissenschaftlicher Sätze und die Grade der Gewissheit oder Wahrscheinlichkeit, deren sie fähig sind (266), schliesst sich an den Mathematik- und Physikunterricht an.

Die dritte Stufe bilden die Institute, deren jedes Departement mindestens eines erhalten soll. Sie behandeln in vier

getrennten Kursen, unter denen man nach Bedürfnis und Fähigkeit wählen, aber auch mehrere oder selbst alle verbinden darf, 1. Mathematik und Naturwissenschaften: reine Mathematik, mathematische Physik, Experimentalphysik und Chemie, Naturgeschichte der drei Reiche; 2. moralisch-politische Wissenschaften: Philosophie („Analyse der Empfindungen und Begriffe, Moral, wissenschaftliche Methodenlehre oder Logik, allgemeine Prinzipien der Staatsverfassungen"), Gesetzkunde nebst Staatsökonomie und Handel, Geographie und Geschichte; 3. „Anwendung der Wissenschaften auf die Künste", nämlich Medizin, Kriegskunst, Technologie, graphische Geometrie; 4. Litteratur und schöne Künste: allgemeine Theorie der schönen Künste, allgemeine Grammatik, Latein (nur ausnahmsweise auch Griechisch), neuere Sprachen nach lokalem Bedürfnis. Ausführlich rechtfertigt er die starke Bevorzugung der exakten Wissenschaften, die Zurückstellung der Sprachen. Ihm will nicht einleuchten, dass das tiefere Studium der alten Sprachen, der Schönheiten des Stils der Klassiker u. s. w. zu den Dingen gehöre, deren Kenntnis für jeden Gebildeten, für jeden, der sich den leitenden Berufen widmet, unerlässlich sei; die dafür sonst aufgewendete Zeit scheint ihm nicht länger verfügbar, seitdem es so viel wichtigere Dinge zu lernen giebt. Wir wollen darüber nicht mit ihm rechten, auch das Urteil über das System der getrennten Kurse lieber den Praktikern überlassen. In dieser Allgemeinheit ist das System für uns sicher unverwendbar; dagegen liesse sich eine gewisse Annäherung daran auch ohne Bruch mit unsern Überlieferungen wohl denken. Es ist nicht einzusehen, weshalb nicht ein begabter Gymnasiast an dem besseren mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht einer realistischen Anstalt, ein begabter Realschüler am klassischen Unterricht des Gymnasiums sollte teilnehmen dürfen. Umgekehrt könnte der weniger Befähigte bei Beschränkung auf eine kleinere Zahl von Fächern wenigstens in diesen Ordentliches leisten, während er jetzt durch die Vielgestaltigkeit der Anforderungen verwirrt und gedrückt wird, so dass er schliesslich in keinem Fach mehr etwas Erträgliches zu stande bringt. Immer aber müsste ein Grundstock gemeinsamen Unterrichts bleiben; die freie Auswahl dürfte sich nur auf solche Fächer erstrecken, die nicht als allgemein verbindlich gelten können. Wenn aber, so wäre es denkbar, die höhere Schule auf einer anständigen Höhe zu erhalten, ja über

ihren heutigen Stand in allen wesentlichen Fächern emporzuheben ohne die gefürchtete Überbürdung; während man jetzt z. B. in Preussen die Anforderungen fast in allen Fächern ermässigt, dadurch aber die höhere Schule und damit unausbleiblich auch die Universität, also überhaupt das ganze Unterrichtswesen um eine Stufe herabdrückt.

Jede der genannten drei Schulen hat einen vierjährigen Kursus; sie sollen regelrecht vom neunten bis einundzwanzigsten Jahre durchlaufen werden können. Die vierte und höchste Stufe des Unterrichts bilden die Lyceen. In dieselben vier Klassen geteilt wie die Institute, umfassen sie in möglichster Vollständigkeit den ganzen Umkreis der Wissenschaften. Noch über ihnen steht, als letzte Staffel des ganzen Systems, die Nationalgesellschaft der Wissenschaften und Künste, die centrale Vertretung der nationalen Wissenschaft, der zugleich die Oberleitung des gesamten Schulwesens zufällt, ohne dass sie selbst am Unterricht beteiligt wäre. Sie zerfällt wieder in dieselben vier Klassen wie die Lyceen und Institute. Sonst entspricht sie in jeder Hinsicht dem, was wir eine „Akademie“ nennen.

Als seine letzte Absicht bezeichnet Condorcet: die Gleichheit zu verwirklichen durch Verbreitung der Aufklärung. Wenigstens im achtzehnten Jahrhundert, fügt er hinzu, habe er wohl keinen Tadel deshalb zu besorgen, dass er lieber alles auf eine höhere Stufe bringen und befreien, als durch Niederhaltung und Zwang habe gleichmachen wollen. Schliesslich erhebt er sich zu dem für ihn höchsten Standpunkt der Betrachtung: dem des unbegrenzten Fortschritts des Menschengeschlechts. „Ist diese unbegrenzte Vervollkommnung unserer Gattung, wie ich glaube, ein allgemeines Naturgesetz, so darf der Mensch sich nicht länger als ein Wesen betrachten, das auf ein vorübergehendes und vereinzeltes Dasein beschränkt, das bestimmt ist, nach einem Wechsel von Glück und Unglück für sich, Nutzen und Schaden für die, die der Zufall neben es gestellt hat, zu verschwinden; er wird zu einem thätigen Glied des grossen Ganzen, zum Mitarbeiter an einem ewigen Werk. In einem Dasein eines Augenblicks, an einem Punkte des Raumes, vermag er, kraft seiner Arbeit, alle Räume zu umspannen, mit allen Zeitaltern in Verbindung zu treten und noch lange, nachdem sein Andenken von der Erde verschwunden ist, zu wirken.“

Es ist die Begeisterung des grossen geschichtlichen Moments,

die ihn zu solch kühnem Zutrauen fortreisst. „Ein glückliches Ereignis hat auf einmal den Hoffnungen des Menschengeschlechts eine unabsehbare Laufbahn eröffnet; ein Augenblick hat den Abstand eines Jahrhunderts zwischen den Menschen von gestern und den von heute gesetzt. Sklaven, zum Dienst oder Vergnügen eines Herrn abgerichtet, sind erwacht und sehen mit Erstaunen, dass sie keinen mehr haben, empfinden auf einmal, dass ihre Kräfte, ihr Fleiss, ihre Gedanken, ihr Wille fortan nur ihnen selbst gehören . . . Es ist nicht die Revolution einer Regierungsform, es ist die Revolution der Überzeugung und des Willens; nicht den Thron eines Gewaltherrschers stösst sie um, sondern den des Irrtums und der freiwilligen Knechtschaft; nicht ein Volk hat seine Kette zerbrochen, die Freunde der Vernunft in allen Völkern haben einen grossen Sieg errungen: das sichere Vorzeichen eines allgemeinen Triumphes . . . Das Reich der Wahrheit naht; nie ist die Pflicht sie zu sagen dringlicher gewesen, weil es nie nützlicher gewesen ist; darum müssen, die ihr Leben ihr geweiht haben, Allem mutig entgegen gehen lernen . . .“

Solcher Glauben gab noch dem Verfolgten, dem als Opfer der Tyrannei des „Schreckens“ Fallenden erhabenen Trost und liess ihn bis zum letzten Atemzug an der hohen weltgeschichtlichen Bedeutung der Revolution nicht irre werden. Als Geächteter in mühsam bewahrter Verborgenheit brachte er noch seinen kühnen geschichtsphilosophischen Entwurf (Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, Oeuv. VI) zu Papier, dessen stark ungeschichtlicher Charakter durch die Umstände seiner Entstehung doch einigermassen erklärlich wird. Endlich auch in seinem Versteck nicht mehr sicher, begab er sich auf unstete Irrfahrt, wurde jedoch bald aufgefunden und als verdächtig festgenommen. Ein rascher, wie angenommen wird, selbstgesuchter Tod im Kerker am 28. März 1794 ersparte der Revolution für diesmal die Schande, einen ihrer glühendsten, hochsinnigsten Gläubigen in unbegreiflicher Verblendung hingemordet zu haben.

Sein Entwurf blieb, gleich so vielen nachfolgenden, ohne praktische Folge. Verdient er darum, ja verdient die ganze Schulpolitik der Revolutionszeit die harten Vorwürfe, die man wider sie geschleudert hat?[1]) Es ist hier nicht vom politischen Standpunkt

[1]) S. bes. Alb. Duruy, L'instruction publique et la révolution, Paris 1882.

darüber zu urteilen. Jedenfalls für die Geschichte der pädagogischen Ideen bleibt diese Zeit und bleibt insonderheit Condorcet hoch wichtig. Hat doch die dritte Republik fast in jeder Hinsicht auf die Entwürfe dieses Zeitalters, nicht zuletzt auf Condorcet, zurückgegriffen und manche seiner Gedanken mit unstreitigem Erfolg in die Wirklichkeit übertragen. Aber auch unmittelbar ist ihre Fortwirkung wohl zu spüren. Deutschland hat die Idee der „Nationalerziehung" aufgenommen, fast von dem Augenblick an, wo in Frankreich das Todesurteil über sie gesprochen schien. Name und Begriff begegnet bei Pestalozzi schon vor der Revolution; selbst in einem preussischen Ministerialbericht von 1799 taucht er auf; und in Fichtes Reden an die deutsche Nation erreicht er seinen Höhepunkt.

Thomas Carlyle
und der Umschwung der Gesellschaftsauffassungen des englischen Volkes im 19. Jahrhundert.

Von

Lic. theol. Friedrich Hummel.

Wer der Losung „Menschenbildung und Volkserziehung“ folgt, wird nicht fernab vom Schauplatz des thätigen Lebens einem lehrhaften Wissenschaftsbetrieb huldigen, sondern, so oft er kann, auf die buntbewegten Pfade der Menschen- und Völkergeschichte treten. Er wird auf alle Kräfte des Volkslebens achten, welche als Mitbildner für seinen Zweck in Betracht kommen. Wenn er dann innerhalb eines bestimmten Volkes und in einem übersehbaren Rahmen die Bedeutung und Einwirkung dieser Mitbildner besonders eigenartig vor Augen gestellt sieht, so wird er diesem Bilde besondere Aufmerksamkeit zuwenden. So geht es heute manchem in Beziehung auf England. Die Eigentümlichkeit des englischen Volkes ist so ausgeprägt, die politischen und gesellschaftlichen, vornehmlich aber die geistigen Bewegungen sind so lehrreich, dass wir ein Recht haben, gerade auch von dem Boden unserer Bestrebungen aus in jenes Feld hinüberzublicken. Ebendort lässt sich im einzelnen die Probe dafür schauen, wie ein umfassendes Bildungsstreben auf private und auf Gemeinschaftshilfe sich stützen, wie es mit dem Genossenschaftswesen Fühlung haben, und wie es die verschiedenartigsten Kräfte und Kreise in den Dienst am grossen „Tempel der Weisheit und Liebe“ nehmen kann. Oder betonen wir ausdrücklich die sittliche Seite, welche in unserem Eintreten für Menschenbildung und Volkserziehung enthalten ist, so ist es doch wohl die Bekämpfung der Selbstsucht, was den innersten Trieb im Leben der Einzelpersönlichkeit wie in dem Leben des Volkes ausmachen soll. Nun aber sehen

wir dort ein Land, wo deutlicher als anderwärts die Losung fruchtbar geworden ist: Heraus aus Eigennutz und Schlaffheit zur Arbeit an Menschenwohl und Menschenbildung! Darum thun wir wohl, auf diese Thatsache zu achten.

Mit solchen Gedanken betrachten wir einige Blätter aus dem klar und tief angelegten, hochbedeutsamen Werk des Professor Dr. Gerhard von Schulze-Gävernitz „Zum sozialen Frieden. Eine Darstellung der sozialpolitischen Erziehung des englischen Volkes im neunzehnten Jahrhundert.“ (2 Bde. Leipzig, Verlag von Duncker und Humblot. 1890.) Wir entnehmen demselben einige hauptsächliche, mit unseren Bestrebungen sich berührende Gedankenreihen.

Durch die Einführung der Grossindustrie war die Umgestaltung der englischen Gesellschaft in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts vollendet worden. Jene hatte zunächst die alte gewerbliche, dann die politische und soziale Gesellschaftsordnung ins Wanken gebracht. Der Kampf um die Macht entbrannte zwischen der bisherigen Aristokratie und der neu aufkommenden Grossindustrie. Die Demokratisierung der Verfassung fand in der Reformbill des Lord Russel (1831) ihren Stützpunkt. Die „klassische Nationalökonomie“ der Smith, Ricardo und Malthus aber hatte die Wirkung, die Herrschaft der Arbeitgeber zu begründen. Man dachte sich da die Menschen ausschliesslich von egoistischen Trieben, dem Erwerbstrieb und dem Geschlechtstrieb, beherrscht und in eben diesem Stück alle ganz gleichartig. Deswegen erwartete man von der Freigebung des Wettbewerbs die schönste gesellschaftliche Harmonie; man fasste eine Einmischung in das Arbeiterwesen als Eingriff in das „Eigentum des armen Mannes“ und hielt schliesslich gar die Unterstützung der Armen für zweckwidrig, weil durch sie die „überschüssige Bevölkerung“ aufrecht erhalten werde. Eine solche Denkweise musste die oberen und unteren Klassen in der Tiefe trennen. „Zu keiner Zeit und an keinem Ort haben Besitz und Bildung — und zwar bona fide — ihre Pflichten gegenüber den unteren Klassen in gleicher Weise abgelehnt wie die Mittelklassen des englischen Volkes in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts“ (I. S. 40). Eine äusserliche und innerliche Entartung der Nation drohte. Der Klassenkampf loderte wild auf. In den dreissiger Jahren erstand die erste sozial-revolutionäre Arbeiterpartei auf dem Boden Eng-

lands, die der Chartisten. Die Unruhen wurden so stark, dass Engels in seinem Buch über die Lage der englischen Arbeiter (1848) „einen Krieg der Armen gegen die Reichen" prophezeite und meinte, das Jahr 1852 oder 1853 als das Jahr seines Ausbruchs bezeichnen zu können. Eine friedliche Lösung schien kaum mehr möglich.

Aber schon bahnte sich eine bessere Zukunft an. Infolge der Erhebung des Arbeiters zu gesellschaftlicher und politischer Gleichberechtigung mit den oberen Klassen erwachsen die äusseren Formen für die Neugestaltung des Lebens der Nation. Daneben vollzieht sich ein gewaltiger Umschwung des Denkens. In Thomas Carlyle tritt zum ersten Mal die neue soziale Gesellschaftsauffassung in Gegensatz zu der herrschenden individualistischen. Diese äusseren und inneren Entwicklungsreihen beeinflussen sich gegenseitig ursächlich. Und diese ganze wechselseitig geordnete Entwicklung geht, sagt Schulze-Gävernitz, dem Ziele entgegen, an Stelle des sozialen Krieges den sozialen Frieden treten zu lassen.

In seinem ersten Buch behandelt Schulze-Gävernitz „Thomas Carlyle als Theoretiker und Sozialpolitiker"[1]). Dieser Mann war in Wahrheit, wie schon Goethe erkannte, „eine moralische Macht von grosser Bedeutung". Carlyle war der beherrschende Geist der ganzen Aera. Er hat die Gedanken und den Willen seiner Volksgenossen beeinflusst wie seitdem kein zweiter. Das Auftreten der sozialrevolutionären Partei bildet den Hintergrund für sein Wirken. Dort in gährender Zeit kämpfte er wie ein Jesajas des neunzehnten Jahrhunderts gegen die individualistische Weltanschauung und deren Zuspitzung in der „klassischen Nationalökonomie". Und in seiner Gesellschaftsanschauung verkörpert sich die heraufschreitende Zukunft. Auf Carlyle gehen alle diejenigen zurück, welche die Beurteilung der Erscheinungen vom kapitalistischen Standpunkt verwerfen und durch eine solche vom Standpunkt der Arbeit ersetzen. Er veranlasst den Umschwung der Geistesbewegung, welcher die neuere

---

[1]) Vergleiche von demselben Verfasser „Thomas Carlyles Welt- und Gesellschaftsanschauung." Mit Porträt. Band V der Sammlung von Biographien: Führende Geister, herausgegeben von Dr. Bettelheim (Dresden, L. Ehlermann. 1893).

Genossenschaftsbewegung, die Universitätsbewegung, den englischen Positivismus und Sozialismus trägt. So sehr aber bei ihm die sozialpolitische Seite im Vordergrund steht, so tief wurzelt er in einer umfassenden Lebens- und Weltanschauung. Und diese ist eine originale. Von der deutschen Philosophie, von Kant, den Kantianern, besonders von Goethe nimmt er Formen; aber der den Engländern angeborne Sinn für die „positiv“ festgestellte Thatsache bewahrt ihn vor unpraktischer Füllung. Am ehesten kann man sagen, dass sich Inhalt in jene Formen aus der Quelle des Puritanismus ergiesst, welcher in Carlyle den zeitgemässen Ausdruck findet. Schauen wir aber auf jene Formen, so begegnet uns der entscheidende Begriff des Organismus, welchen deutsches Denken in die europäische Gedankenwelt eingeführt hat. Diesen Begriff benützt Carlyle, um von seinem Standort aus zu zeigen, wie der Mensch als Einzelwesen durch die Selbstsucht, als Teil eines Organismus durch Glaube und Liebe geleitet werde. „Glaube“ ist ihm die „Annahme“, „Liebe“ das „Erfassen“ eines ausserhalb des einzelnen Individuums liegenden Wertes. Als gesellschaftliches Wesen, ruft Carlyle, lebt der Mensch nur dadurch, dass er Glauben hat! Dieser Glaube allein ermöglicht die altruistische, d. h. die nicht auf das eigne, sondern auf fremdes Wohl gerichtete Lebensauffassung, den Grundgedanken des Christentums; denn er ist ja an sich die dem Individualismus entgegengesetzte Weise, zu wollen und zu wirken.

„Zu wollen und zu wirken“ — wir halten inne. Nicht an der christlichen Glaubenslehre wollen wir die Anschauung Carlyles messen. Wir möchten aus dem Gewebe seiner Gedanken nur einige Fäden für die psychologische bezw. pädagogische Betrachtung herausnehmen und einen Augenblick festhalten. Es ist wirklich so, wie Carlyle sagt, und durch ihn selbst bewährt: In der Wissenschaft wie im praktischen Leben sind diejenigen die Führer, welche, am meisten von altruistischen Grundlagen ausgehend, um einer Sache willen erkennen, um eines Wertes willen handeln! Uns tritt ein Grosser vor das Geistesauge, aus welchem diese Wahrheit in besonderem Sinne helle leuchtet: Comenius. Dieser Mann hat denselben Gedanken in die Pädagogik eingeführt. Und merkwürdig, auch bei ihm hing das zusammen mit seinem Begriff des Organismus, mit seiner Forderung der „Entwicklung“.

Er hat gelehrt, alle Teile einer Gruppe als abhängig und wechselseitig sich ergänzend anzusehen. Und vor ihm stand ein Organismus des Wissens, da bei jeder Wissenschaft das Dreifache sein soll: die idea das Urbild, das Objekt der Wissenschaft; ideatum das Abbild, das Produkt der Wissenschaft; ideans das produzierende instrumentum, der Geist, die Hand und die Zunge. Darum, weil er die letztgenannten organisch zusammennahm, fasste er das Wissen mit der bildenden und mit der Redekunst in einen Begriff des Bildens zusammen. Er wollte auch hierin Wort und Sache nicht trennen. Er wollte um der Sache willen erkennen. Und um des Wertes willen handeln. Das kam zuletzt von seiner Forderung her, die jungen Ebenbilder (imagunculos) Gottes zu erziehen und sie, den in ihnen durch göttliche Kunst gezogenen Umrissen von Güte, Macht und Weisheit gemäss, zu vollenden. Bei Comenius heisst wissen etwas bilden können, und darum lautet seine Losung: „Durch Thun gelangt der Mensch erst zum wahren Sein". „Die That ist das Ziel des Menschen", sagt Carlyle, und es giebt „keine wahre Erkenntnis ohne altruistisches Wollen"! „Das Thun aller muss zusammengeordnet werden durch die Liebe", ruft Comenius. Die Idee des Organismus treibt aus der systematischen und praktischen Pädagogik des Comenius Blüten und Früchte hervor. Die Idee des Organismus führt von Carlyle aus, indem dieser vor allem auf den Menschen als gesellschaftliches Wesen schaut, zu den Forderungen einer praktischen Sozialpolitik und weiter zu einer sozialen Pädagogik.

Nun ist nach Carlyle die Geschichte der Menschen von dem Gegensatz zwischen Gemeinsinn (Altruismus) und Eigensucht (Individualismus) beherrscht. Auf „positive" Zeiten folgen „negative", auf solche des Glaubens und der Hingebung Zeiten des Unglaubens und der Selbstsucht. Den ersteren verdanken die gesellschaftlichen Erscheinungen ihre Entstehung, den letzteren fällt ihre Auflösung anheim. Erfolg hat allein das soziale Handeln, d. h. die Arbeit. Das innere Wesen des sozialen Missstandes aber ist das, dass an die Stelle des gesellschaftlichen Thuns das ungesellschaftliche, eigensüchtige getreten ist. Besonders der freie Arbeitsvertrag, ruft Carlyle immer wieder, erschöpft die Beziehung zwischen dem Arbeiter und dem Arbeitgeber nicht. Im Blick auf den „Pauperismus", „die sichtbare Erscheinung der Sünde des sozialen Systems", verteidigt Carlyle die damals auftauchenden

Arbeiterorganisationen. Er achtet es für seine Lebensaufgabe, soziale Gesinnung zu predigen und die Gewissen wachzurufen, damit die zerrissenen Bande zwischen den oberen und den unteren Klassen wieder geknüpft werden. Wir können nicht alles einzelne anführen. Auf dem Gebiet des äusseren und inneren Geschehens ist dort Carlyle der Vater jener grossen Bewegungen geworden, welche seit Mitte des Jahrhunderts den Besitzenden ihre Pflichten gegen die unteren Klassen ans Herz legten und auf die Herstellung eines friedlichen Verhältnisses hinstrebten. Carlyle hat den Anstoss zu dem Umschwung gegeben, welcher seitdem in England erfolgt ist.

In seinem zweiten Buch, das „die sozialen Richtungen der Gegenwart“ behandelt, schildert Schulze-Gävernitz, wie von diesem Umschwung nicht nur die konservativen und gemässigt liberalen Richtungen erfasst wurden, sondern wie auch die Radikalen ihm ihren Zoll bezahlten. An die Stelle des älteren Radikalismus, wie er theoretisch durch Bentham, politisch in der Lehre vom Geschehen-Lassen durch John Bright, Cobden u. a. vertreten wurde, tritt der Positivismus und der Sozialismus. Seit den siebenziger Jahren hat letzterer einen Vorsprung vor dem ersteren gewonnen. Aber in nächster Zukunft erwarten die Positivisten eine den Sozialismus in gutem Sinn überholende Weiterentwicklung und messen hiefür vornehmlich den Gewerkvereinen die grösste Bedeutung bei.

Obwohl diese letzteren neuerdings gewisse Fühlung mit der Sozialdemokratie genommen haben, fällt Schulze-Gävernitz doch mit Bestimmtheit sein Gutachten dahin, dass in England der Sozialismus ein Mittel der friedlichen Fortentwicklung abgiebt. Der Grund hiefür liegt nach ihm in folgenden Thatsachen:

„1. Die englischen Arbeiter befinden sich seit fünfzig Jahren wirtschaftlich in einem Aufschwung, welcher ihnen die Grundbehauptung sozialrevolutionärer Bestrebungen unannehmbar macht, die nämlich, dass die Lage des Arbeiters unabänderlich schlecht sei und nach Naturgesetz immer schlechter werden müsse.

2. Sie besitzen zudem die Macht und sind daran, die politische Schulung zu erwerben, mittelst deren sie mögliche Forderungen auf Grund des Bestehenden verwirklichen können.

3. Die öffentliche Meinung, insbesondere ihre Führer in Universitäten und Kirche, betrachten infolge

des von Carlyle und der Menge seiner Nachfolger eingeleiteten Umschwungs die sozialen Verhältnisse nicht mehr vom Standpunkt des Kapitals. Sie neigen vielmehr eher einer Betrachtung vom Standpunkt der Arbeit zu, welche in Bezug auf die Gesetzgebung Sozialismus heisst, ebenso wie eine von den besitzenden Mittelklassen ausgehende Betrachtung zu der Lehre vom Geschehen-Lassen führte. Dies beseitigt Klassengegensätze und erhöht die Aussicht friedlicher Fortschritte."

Diese Punkte sind wert, dass auch unter uns viele, und nicht bloss die Führenden im Volk, genau darauf achten. Sie kommen eben thatsächlich ernstlich in Betracht; in naheliegendem Sinn auch für die Fragen der Volksbildung und Volkserziehung. Gehen die beiden erstgenannten Punkte uns mehr mittelbar an innerhalb des Rahmens unserer Gesellschaft, so legt sich der letzte uns unmittelbar nahe, manchem unter uns sehr nahe. Durch Vermittelung der geistigen Erzieher des Volks, unter welchen wir z. B. noch die Kingsley, Hughes, Maurice, Ludlow nennen, hat in England jene sittliche, im Kern antiindividualistische, Reformbewegung immer weitere Kreise gezogen, und kraft dieser Wirkung wird nirgends von den gebildeten Klassen so umfassend und besonders so planmässig erzieherisch auf dem sozialen Boden gearbeitet wie heute in England. „Drei Gebiete sind es," sagt Schulze-Gävernitz (I. S. 430), „auf welchen die höchst praktischen Bestrebungen sich bewegen: Einmal Sorge für angemessene Unterhaltung der arbeitenden Klassen an Abenden und Feiertagen; sodann Sorge für die körperliche Ausbildung durch Beförderung der nationalen Spiele, Anlage von Spielplätzen und Parks, durch Besuch der Wohnungen und Anzeige von Übertretungen der sanitären Gesetze. Am wichtigsten aber sind die zahlreichen Bemühungen um Erziehung und Fortbildung, wodurch der Volksschulunterricht ergänzt, die geistige Stufe gehoben und damit auch das äussere Fortkommen erleichtert wird."

Es ist schon früher in den „Mitteilungen" der Comenius-Gesellschaft (1893, I. II.) auf jene Erzieher in England hingewiesen, welche „innerlich den Gedanken der comenianischen Geistesrichtung nahe standen." Und mit Beziehung auf die sog. englische Universitätsbewegung ist uns die Sache der „Volkshochschulen" ebendort die vor Augen gestellt worden („Mitteilungen" 1893,

IV.).[1] Wir können wirklich von der Probe auf Englands Boden, bei aller Verschiedenheit der Verhältnisse, vieles lernen. Es bereitet sich ja in der That eine gesellschaftliche Ordnung vor, welche die Entfernung zwischen den verschiedenen Klassen vermindern will. Es hat vor allem die allgemeine Schulpflicht, sowie das allgemeine und gleiche Wahlrecht den unteren Ständen ein so grosses Gewicht gegeben, dass notwendig auch der Bildungsdrang emporgeht und nach Teilnahme am geistigen Besitz der Menschheit strebt. Da ist es thatsächlich im Geist des Comenius, wenn die nach ihm sich nennende Gesellschaft auf eine grössere Gleichmässigkeit der Geistesbildung hinarbeitet. Es ist ferner eine Forderung ebenso der Liebe wie der Weisheit, dass die Obenstehenden mehr und mehr auch Vergnügungen und Erholungen mit den Geringeren teilen lernen. Und es ist eine nicht zu unterschätzende Aufgabe, die Pflege der körperlichen Übungen im Dienst der Volkserziehung fruchtbar zu machen. Hoffentlich lässt sich die freiwillige Mitarbeit der Comenius-Gesellschaft so organisieren, dass sie in vereinbartem Anschluss an andere Kreise und Einrichtungen, vornehmlich an die Universitäten, willige Kräfte für die Hebung der Bildung im Mittelstand und in den unteren Ständen zur Verfügung stellt. Können nicht auch wir wahr machen und bethätigen, dass die Arbeit der Volksbildung daran mithilft, die Kluft zwischen den Oberen und Unteren innerlich zu überbrücken? Sollte nicht allmählich ein Teil des Wissenschaftsbetriebs durch den Umschwung heilsam beeinflusst werden, der seit Thomas Carlyles Wirken von der individualistischen zu der sozialen Gesellschaftanschauung sich vollzieht? Wenn wir auch auf diesem geistigen Gebiet unsere Schuldigkeit thun, tragen wir mächtig dazu bei, dass die Zeiten näher rücken, da wir vom sozialen Frieden reden dürfen.

In seinem dritten Buch verfolgt Schulze-Gävernitz die Äusserungen des in England bewirkten Umschwungs im Umkreis des gesellschaftlichen Lebens und zeigt, wie die Entwicklung auf den sozialen Frieden hinausweise. Verfasser hat diese Hoffnung in seiner erwähnten Schrift über Arbeiterbildung (S. 22) einen

[1] Verfasser darf vielleicht auf die Ausführung in seiner Schrift „Was lässt sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun?" (Heilbronn, Eug. Salzer 1893) Seite 104 f. hinweisen.

„allzu sicher blickenden Optimismus“ genannt. Schulze-Gävernitz hat dagegen erwidert („Christliche Welt“, 1893, Nr. 47, S. 1129): Dass England die Gefahr eines gewaltsamen sozialen Zusammenbruchs überwunden habe und, seiner Ansicht nach, in friedlicher Fortentwicklung begriffen sei, sei ja noch nicht das ferne Endziel, sondern eine Etappe, von welcher aus nur um so schwerere Ziele sichtbar werden. Den Sozialpolitikern Englands, erklärt Gävernitz, thun sich sofort auf der geöffneten Bahn friedlicher Entwicklung die schwersten Probleme auf, wie etwa das der Lohnsteigerung gegenüber dem ausländischen Mitbewerb, das der ungelernten Arbeit u. s. f. Verfasser gesteht, dass diese Auffassung ihn überzeugt hat. Denn wirklich wird in England der Damm sichtbar, welcher die revolutionäre Sturmflut aufhalten kann. Mag er Jahrzehnte lang von dem Wogenprall umtost, in manchen Teilen gar von demselben bedeckt werden, er ist da und hält fest. Wir müssen betonen, dass seine unerschütterlichen Grundlagen in der sittlich-religiösen Persönlichkeit ruhen. Aber wir wissen auch, dass das Aufführen desselben nicht am wenigsten jenen Bestrebungen zu verdanken ist, die im Sinne Carlyles und Kingsleys in uneigennützigster Weise und ohne Parteigeist für Menschenbildung und Volkserziehung gearbeitet haben. Das ist eine Leuchte auf den Pfaden derjenigen, die im Sinne des „Weckrufs“ des Comenius alle Parteien, Konfessionen und Stände aufrufen, echt sozial zu denken und zu handeln und mit ernsten Bildungsbestrebungen an das Volk heranzugehen.

Aus der Idee des Organismus hat Carlyle soviel Kraft geholt für Gedanke und That. Er wollte ein organisches Volksleben. Auch wir dienen der Sache des organischen Volkslebens mit unseren Bildungsbestrebungen. Zu den Lebensbedingungen dieses Organismus gehört auch die Anwendung einer echt sozialen Erziehungslehre, wie sie in dem „Tempel der Weisheit“ eines Comenius mitbefasst ist. Von der auf englischem Boden geschauten Probe aus strahlt die Hoffnung, dass die Besitzenden lernen werden, auf fremdes Wohl zu denken, und dass die unteren Klassen dahin gelangen, das hohe Gut der Freiheit gegen alle, auch gegen die revolutionäre, Vergewaltigung zu verteidigen.

B. Litteraturbericht.

Wir beabsichtigen, die wichtigeren Erscheinungen unseres Forschungsgebiets durch kurze Hinweise an dieser Stelle der Aufmerksamkeit unserer Leser zu empfehlen und bitten die Herren Verfasser und Verleger um Zusendung der hierher gehörigen Litteratur.

24. Seit der zweiten Hälfte der achtziger Jahre, genauer seit dem Jahre 1885, haben die Forschungen über die Geschichte der **Katharer** und **Waldenser** einen grossen Aufschwung genommen. Es ist nicht ohne Interesse, zu sehen, unter welchen Namen und Titeln die betreffenden Schriften an das Licht treten. Es ist sonst üblich, dass die Geschichtsforscher, gleichviel welcher Kirche oder Partei sie angehören, zur Bezeichnung einer Richtung oder Gemeinschaft, deren Geschichte sie schreiben, diejenigen Namen wählen, die sich jene Richtungen oder Gemeinschaften selbst gegeben haben, und es gilt als Anstandspflicht, Scheltnamen, wie sie in heftigen Kämpfen von der siegreichen Partei leicht in Umlauf gesetzt werden, zu vermeiden. Zu solchen Parteibezeichnungen und Scheltnamen gehören die Namen „Ketzer“ und „Sekten“, in denen die denkbar schärfste Ablehnung im Sinn der mittelalterlichen Kirche ausgesprochen wird; selbst die Namen „Katharer“ und „Waldenser“ sind in jenen Jahrhunderten Scheltnamen gewesen, da es bis zum 16. Jahrhundert nie eine Gemeinschaft gegeben hat, die sich so genannt hätte. Es ist ganz erklärlich, wenn diejenigen neueren Historiker, die die altkirchliche Beurteilungsweise der Ketzer teilen und beibehalten, auch die von der überlieferten Streittheologie gebilligten Kunstausdrücke beibehalten; wer als unparteiischer Geschichtsschreiber sich weder auf die eine noch auf die andere Seite stellt, sollte es sich hier wie anderswo zur Pflicht machen, entweder solche Bezeichnungen zu wählen, die neutraler Art sind oder die von jenen „Ketzern“ selbst gebraucht wurden. Oder wie würden heutige Protestanten es bezeichnen, wenn römisch-katholische Schriftsteller Bücher unter dem Titel: „Geschichte der lutherischen Ketzerei“ u. s. w. veröffentlichen wollten? Da zu den satzungsgemässen Aufgaben der C.G. die Erforschung der Geschichte der böhmischen Brüder und ihrer Vorläufer — das sind eben die sog. Ketzer des Mittelalters — gehören, so werden wir noch oft Veranlassung haben, auf diese Namenfrage zurückzukommen. Wir werden aber selbstverständlich die wissenschaftlichen Anstandsregeln,

die sonst gelten, auch auf die „Ketzer“ ausdehnen und keinen Scheltnamen ohne erläuternden Zusatz gebrauchen oder zulassen.

25. Eine Geschichte der altevangelischen Gemeinden in den Niederlanden oder wichtige Beiträge dazu liefert Prof. Dr. **Paul Fredericq** (D.-M. der C.G.) in seinem Werk: „Geschiedenis der Inquisitie in de Nederlanden tot aan hare Herinrichting onder Keizer Karel V (1025—1520), Eerste Deel, De Nederlandsche Inquisitie tydens de elfde, twaalfde en dertiende eeuwen. Met twee Kaarten. Gent, J. Vuylsteke 1892.“ Fredericq hat im Jahre 1888 die Urkunden und Akten zur Geschichte der Ketzerverfolgung in den Niederlanden (1025—1520) herausgegeben, und auf der so gewonnenen Grundlage baut sich jetzt die Geschichte der Inquisition auf, deren erster Teil unter obigem Titel vorliegt. Die Arbeit hat, wie F. im Vorbericht selbst bemerkt, eine erhebliche Förderung durch das grosse Werk von **H. C. Lea,**[1]) History of the Inquisition in the Middle Ages, New-York 1888 ff., das gerade während der Ausarbeitung erschien, erfahren. Sie ist dem hervorragendsten heute lebenden Vertreter der niederländischen Kirchengeschichte, Herrn Prof. Dr. Acquoy in Leyden, gewidmet und verdient die Aufmerksamkeit nicht bloss der holländischen Geschichtsforscher. Sie kann in der Fassung wie in der Bearbeitung des Themas als Vorlage für Bearbeitungen der Inquisition in anderen Ländern und Provinzen dienen, wie denn z. B. eine nach ähnlichen Gesichtspunkten bearbeitete Geschichte der südfranzösischen oder auch der oberrheinischen und niederrheinischen Inquisition sehr interessante Ergebnisse liefern würde. Nur müsste man der Geschichts-Darstellung ebenso, wie es Fredericq gethan hat, die Herausgabe der Urkunden vorausschicken.

26. Unter den humanistischen Reformatoren auf dem Gebiete des Schulwesens um die Wende des 15. Jahrhunderts hat hellen Klang der Name des Alexander Hegius, des langjährigen Vorstehers der Schule von Deventer. Über 2000 begeisterte Jünglinge haben dort zu seinen Füssen gesessen und die empfangenen Lehren weithin getragen, nach des Meisters Beispiel mit der herrschenden Schulmethode brechend und frisches neues Leben in die mittelalterlichen Formen bringend. Die zerstreuten Nachrichten über diesen zwar nicht hervorragend begabten, aber um so unermüdlicheren Schulmann hat Joseph Wiese in einer Erlanger Dissertation zusammengestellt: **„Der Pädagoge Alexander Hegius und seine Schüler.** Berlin 1892.“ Nach Darlegung des meist auf die Schulstube beschränkten Lebens seines Helden giebt Wiese einen kurzen Auszug aus seinen philosophischen, didaktischen und pädagogischen Werken, die 1503 zusammen unter dem Titel „Dialogi“ von Jakob Fabri herausge-

---

[1]) Inzwischen ist von H. C. Lea (der unserer Gesellschaft ebenfalls angehört) noch erschienen: Chapter from the religious history of Spain, connected with the inquisition. Philadelphia, Lea Brothers and Co. 1890.

geben und ziemlich selten geworden sind. Besondere Erwähnung verdient die den Dialogen angehängte „Invectiva in modos significandi,“ ein Pamphlet gegen die damaligen sogenannten Modisten, die, anstatt sich an das Thatsächliche zu halten, mit spitzfindigen Reflexionen Grammatik trieben. **B.**

27. Unter des Hegius Schülern hat am wirksamsten **Johannes Murmellius** in Münster diesen Kampf fortgesetzt. Seine erbittertste, aus einstiger Hochachtung langsam umgeschlagene Feindschaft galt dem „Doctrinale“ des Alexander de Villa Dei, dem Kanon der bisherigen Grammatiker. Dasselbe ist neuerdings von dem bekannten Murmellius-Biographen D. Reichling mit einer sehr bemerkenswerten Einleitung über Umfang, Ziel und Methode des grammatischen Unterrichts im Mittelalter, sowie das Leben und die Schriften Alexanders als 12. Band der Monumenta Germaniae paedagogica (Berlin, 1893) abgedruckt worden. Murmellius drang gegenüber diesem weitschweifigen Lehrbuch überall auf natürliche Gestaltung und Belebung des Unterrichts, und wenn er auch seiner Zeit gemäss über die Begeisterung für das Lateinische eine gesunde Pflege der Muttersprache vergessen hat, so erinnert er doch in der genannten Beziehung und wegen mancher übereinstimmenden Lehren im einzelnen, auf die ich hier nicht näher eingehen kann, schon an Comenius und seine Anhänger. Ich habe vor kurzem mit einer neuen Ausgabe der vorzüglichsten seiner grösstenteils äusserst selten gewordenen Werke begonnen. (Ausgewählte Werke des Münsterischen Humanisten Johannes Murmellius. Herausgegeben von A. Bömer. Heft 1 ff. Münster, Regensberg 1892 ff.) Das 1. Heft hat eine für „verschollen“ gehaltene kurze Sammlung von Epigrammen über die Pflichten des Lehrers und der Schüler gebracht. Heft 2 enthält das treffliche „Enchiridion scholasticorum“, in dem von Murmellius die Grundsätze aufgezeichnet sind, nach denen er mit so grossem Erfolge an der Domschule zu Münster unterrichtet und erzogen hat. Eben finde ich eine Übersetzung der pädagogischen Werke des Murmellius von J. Freundgen angekündigt, in der „Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften aus alter und neuer Zeit (Paderborn, Schöningh)“, auf die bei dieser Gelegenheit nochmals aufmerksam gemacht sei. Die im 3. Hefte meiner Ausgabe veröffentlichten „Elegiae morales“ kommen für uns höchstens wegen ihres ethischen und didaktischen Charakters in Betracht. Das nächste Heft wird mehrere Kapitel aus der bekannten „Pappa puerorum“ bringen. Was Comenius im 19. Abschnitt seiner grossen Unterrichtslehre (Übersetzung von J. Beeger und F. Zoubek S. 141 f.) lebhaft empfiehlt, dass Bücher in Gesprächsform verfasst werden möchten, davon finden sich hier die Anfänge. Nachdem im 1. Kapitel nach Stoffen geordnet die gebräuchlichsten lateinischen Wörter mit deutscher Übersetzung und hier und da mit veranschaulichenden Erläuterungen zusammengestellt sind, folgen im

2. Kapitel „Oratiunculae variae puerorum usui expositae, Mancherley redlin zu gebrauch der Kinder ausgelegt." Teils in einfacher Rede, teils in Form von Rede und Antwort werden die den Knaben zunächstliegenden Stoffe der Unterhaltung behandelt. Durch solche Gespräche ist es, wie Comenius an der bezeichneten Stelle näher ausführt, möglich, Inhalt und Darstellung der kindlichen Auffassung anzupassen, denn „nichts ist vertraulicher und natürlicher, als das Gespräch." An die „Oratiunculae" schliessen sich in den beiden folgenden Kapiteln der Pappa bemerkenswerte „Praecepta moralia" und „Protrita quaedam proverbia." Noch im Laufe des Jahres soll das Büchlein herausgegeben werden. B.

28. **„Die Ansichten des Desiderius Erasmus über die Erziehung und den ersten Unterricht der Kinder"** untersucht Richard Becher in einer verdienstvollen Leipziger Dissertation von 1890, über deren Ergebnisse wir einige berichtende Worte nicht schuldig bleiben dürfen. Erasmus selbst hat ein System seiner Erziehungslehren nicht gegeben, Becher musste sein Bild nach 5 verschiedenen Schriften des grossen Pädagogen entwerfen; es sind die Werke: „De ratione studii" (1518), „Declamatio de pueris ad virtutem ac literas liberaliter instituendis idque protinus a nativitate" (1529), „De institutione matrimonii christiani" (1526) und „De civilitate morum puerilium" (1530), von denen er das bislang am wenigsten beachtete zweite für das bedeutendste hält. Nach Darlegung dessen, was Erasmus von der Person des Erziehers und des Zöglings verlangt, geht Becher über zu dem Erziehungs- und Unterrichtswerke selbst, in dem Erzieher und Zöglinge zu einander in Beziehung treten. In seiner Anschauung, dass das Lateinische und Griechische der Mittelpunkt des Unterrichtes sein und sich mit dem siebenten Jahre sogleich an die Vorbereitungsperiode, den Sprech-, Lese- und Schreibunterricht, anschliessen müsse, zahlte Erasmus der herrschenden humanistischen Bewegung seinen Tribut, in vielen Teilen der Unterrichtsmethode aber war er seiner Zeit voraus und zwar so weit, dass ihn die Mitlebenden nicht verstanden haben. Seine eindringliche Mahnung, den Unterricht freundlich zu gestalten, den Kindern nur Angenehmes zu bieten, sie durch Zuhülfenahme des Spiels die Schwierigkeit ihrer Aufgabe nicht verspüren zu lassen, machen ihn zum Vorläufer Lockes und der Philanthropinisten. Die Betonung des Anschauungsunterrichtes stellt ihn Comenius an die Seite. Damit Erzählungen im Geiste der Kinder haften bleiben, soll ihnen der Lehrer den Inhalt derselben auf einem Bilde vor Augen führen, die einzelnen Gegenstände mit lateinischen und griechischen Namen nennen, auch eine kurze Beschreibung derselben hinzufügen. Es ist dieselbe Idee, die den Orbis pictus des Comenius ins Leben gerufen hat. Den Schluss von Bechers Arbeit bilden die Ansichten des Erasmus über die moralische Erziehung der Jugend, bei denen sich eine besondere Fürsorge für das weibliche Geschlecht vorteilhaft bemerkbar macht. B.

29. Das Nachspiel der zwischen Erasmus und Hutten entbrannten litterarischen Fehde ist der Gegenstand eines Aufsatzes von Karl Hartfelder im 4. Hefte der Zeitschrift für die Geschichte des Oberrheins von 1893: **„Otto Brunfels als Verteidiger Huttens“** (S. 565—578). Auf Huttens leidenschaftliche „Expostulatio“ gegen den Abtrünnigen der evangelischen Sache hatte Erasmus schlagfertig mit seiner „Spongia adversus aspergines Hutteni“ geantwortet, aber seine wohlgezielten giftigen Pfeile hatten den Gegner nicht mehr lebend erreicht. Die Sache des Toten machte einer seiner Schüler, Otto Brunfels aus Mainz, damals noch Pfarrer zu Neuenburg am Rhein, aber im Herzen schon der neuen Lehre zugethan, zu der seinigen. Er blieb eine „Responsio pro Ulricho Hutteno defuncto ad Erasmi Roterodami Spongiam“ nicht lange schuldig. Hutten ist ihm ein leuchtendes Ideal, Erasmus der Inbegriff aller Untugenden. „Erasmus ist treulos, Lug und Trug geht von ihm aus, aus seinem Munde kommt es warm und kalt zu gleicher Zeit, mit der einen Hand hält er ein Brod hin, während er mit der anderen einen Stein verbirgt u. s. w.“ Trotz aller Mängel verfehlte die Schrift ihre Wirkung nicht. Der tiefgekränkte Erasmus hat sie Brunfels nie vergessen können, auch nicht als dieser später im Auftrage des Rates zu Strassburg, wo er eine lateinische Schule errichtet hatte, sich mit ihm auseinanderzusetzen suchte. — Hartfelders Hoffnung, an anderem Orte das Leben Brunfels' einmal ausführlicher behandeln zu können, hat sein zu früher Tod vereitelt. B.

30. Eine Skizze von der Bedeutung und dem Leben **Thomas Campanellas** († 1639) bringt die Zeitschrift für Kulturgeschichte 4. Folge Bd. I S. 50—92 aus der Feder Eberhard Gotheins in Bonn, die wie alles, was Gothein schreibt, in anziehender Weise und aus einer Fülle reichen Wissens heraus den gewählten Vorwurf behandelt. Herder war es (wie Gothein hervorhebt), der vor fast 100 Jahren eine Reihe von Sonetten des grossen italienischen Naturphilosophen unter uns von neuem bekannt machte, nachdem sie zuerst von Valentin Andreae (der auch Campanellas Sonnenstaat nachgeahmt hat) ins Deutsche übertragen worden waren. Herder berief sich für seinen Versuch, den vergessenen Dichter Italiens von neuem zu beleben, auf das Urteil von Leibniz, der Campanella als Philosophen neben Baco und weit über Descartes und Hobbes gestellt hatte. Es ergiebt sich hieraus wie aus der ganzen Schilderung Gotheins, dass wir mit gutem Grund den Namen Campanellas in dem Arbeitsprogramm der C.G. genannt haben. Campanella, der sowohl den Vertretern voltärianischer Aufklärung wie der kirchlichen Rechtgläubigkeit unsympathisch war, ist lange Zeit in seiner Heimat wie anderwärts vergessen gewesen; heute feiert man in ihm neben Bruno einen der hervorragendsten Vertreter italienischer Philosophie im 17. Jahrhundert und einen Märtyrer der Gedankenfreiheit. Es verdient erwähnt zu werden, dass Campanella ein Schüler des

Bernardino Telesio war, der in Cosenza und in Neapel sog. Akademien (Sodalitäten) gestiftet hatte, die sich der Pflege philosophischer Studien widmeten. Als Campanella in spanischer Gefangenschaft als „Revolutionär" schmachtete, waren es zwei Deutsche, Rudolf von Bünau und Tobias Adami aus Weimar, die sich des Gefangenen und seiner Schriften annahmen, und die seinen Büchern in Deutschland eine Zuflucht verschafften. Campanella hat seinen Freunden, die Evangelische waren (der Mönch kannte für diese nur den Namen „Lutheraner"), in mehreren Sonetten seinen Dank abgestattet, deren eins folgende Strophen enthält:

Von Rom nach Ostia ging ein alter Mann,
Den Räuber überfallen und verwunden.
Ihn traf ein Mönch. Der betet seine Stunden
Und geht, als ob er tief im Buche sann.
Ein Bischof kam, sah ihn von oben an
Und segnet ihn, statt dass er ihn verbunden.
Ein Cardinal, der heuchelnd Leid empfunden:
Er folgt dem Dieb, dess Beute er gewann.
Ein deutscher Lutheraner nahte jetzt,
Der nicht von Worten, nur vom Glauben hält.
Der hat ihn aufgehoben und geletzt.
Wer war sein Nächster wohl in dieser Welt?
So ist die Hand mehr als der Mund geschätzt,
Die Einsicht sei dem Wollen nachgesetzt,
Es ist die That, die jedem wohlgefällt.
Du weisst nicht, ist dein Glaube andern wahr,
Die gute That nur stellt Gewissheit dar.

Es ist eigentümlich, dass das Naturerkennen dieses Mannes, der doch innerlich Galilei, Kepler, Gilbert und andern so nah stand, so sehr gering war; er berührt sich in diesem Punkte mit dem gleichen Mangel bei Comenius. Gleichwohl veröffentlichte Tobias Adami Campanellas Schriften mit den höchsten Lobsprüchen — derselbe Adami, der zugleich ein Schüler Bacos und ein Bewunderer von Galilei, Kepler und Paracelsus war. „Unter den vielen, die Leibniz Monadenlehre beeinflusst haben, gebührt Campanella doch wohl der erste Platz", sagt Gothein.

Wie sehr Campanella von den Ideen und Hoffnungen des Urchristentums erfüllt war, zeigen folgende schöne Strophen:

Kehrt zur Vernunft! Dann könnt ihr innig beten:
„Es komme uns dein Reich, darin dein Wille
„Auf Erden wie im Himmel sich erfülle,
„Wo alles reift, was wir in Hoffnung säten.
Und vor der Dichter Auge wird dann treten
Die dunkle Zeit aus dunkler Zukunft Hülle;
Das Unschuldsalter kehrt, in heiliger Stille,
In frommer Kraft, um das die Väter flehten.
Dann freut der Philosoph sich jenes Staates,
Den er beschrieb als beste Republik,
Um den die Erde immer noch betrogen.
Auf Zion schauen, froh des Gottesrates,
Dann die Propheten Israel im Sieg,
Frei, wie es aus Egypten einst gezogen.

Man sieht, wie auch bei Campanella die Idee des „Reiches Gottes“ oder, wie andere Zeitgenossen sagten, des Tempels der Weisheit, ebenso im Mittelpunkte des Gedankenkreises steht, wie bei allen Männern, die zum Forschungsgebiet unserer Gesellschaft im engeren Sinn gehören. K.

31. In der Unterhaltungs-Beilage der Täglichen Rundschau vom 26. u. 27. Januar d. J. findet sich ein längerer Aufsatz eines „alten Nieskyers“ über die **Universitäts-Anstalten der Brüdergemeinde zu Niesky,** die wir der Beachtung unserer Leser empfehlen. Die Praxis der brüderischen Erziehung beruht auf einer Jahrhunderte langen Erfahrung, und die Grundsätze haben sich an denjenigen jungen Leuten, die den brüderischen Anstalten anvertraut worden, in hohem Grade bewährt; die bedeutendste und wichtigste Anstalt ist aber diejenige in Niesky. Der ungenannte Verfasser des Aufsatzes nennt unter den Männern, die sich um das Erziehungswesen der Brüdergemeinde besonders verdient gemacht haben, August Gottlieb Spangenberg († 1792) und Gottfried Polycarp Müller († 1747), den der Verfasser als Freimaurer bezeichnet. Über Polycarp Müller hat Otto Kaemmel in der Allg. D. Biographie XXII, 669 gehandelt; Kaemmel nennt ihn einen entschiedenen Vertreter des Naturrechts und kühnen Neuerer auf dem Gebiete des Schulwesens; er war am 14. Juni 1684 geboren, studierte in Leipzig und Altdorf bei Nürnberg, wurde Mitglied des Blumenordens, den Harsdörfer 1644 errichtet hatte, und übernahm im Jahre 1713 die Direktion des Gymnasiums in Zittau. Von hier wegen seiner religiösen Anschauungen durch die Lutheraner verdrängt (1738), siedelte er nach Herrnhut über, wo ihn die Gothaer Synode von 1740 an Zinzendorfs Stelle, der damals nach Amerika ging, zum Bischof wählte. Er hat dann auf das Erziehungswesen der Brüdergemeinde einen grossen Einfluss gewonnen, und wir werden gern gelegentlich in unseren Monatsheften das Andenken des merkwürdigen Mannes erneuern. K.

32. Die **„Religiöse Volksbibliothek“,** die vom Bibliographischen Bureau zu Berlin unter Redaktion von C. Werckshagen seit 1892 herausgegeben wird — es sind bis jetzt sechs Bändchen erschienen — beabsichtigt, dem neuerwachten religiösen Interesse dadurch entgegenzukommen, dass sie versuchen will, das beste der religiösen Litteratur der verschiedenen Zeiten und Richtungen der Gegenwart von neuem zugänglich zu machen. Es sind in der Sammlung bisher folgende Schriften erschienen:

I. 1. Dr. Rudolf Schramm, weil. Domprediger zu Bremen, Zur Erneuerung des Christenthums. Eine Auswahl aus seinen Schriften. Berlin. Verlag des bibliographischen Bureaus. 1892. II — 97 S. 8°.

I. 2. Charles Kingsley. Ein religiös-soziales Charakterbild von Dr. A. Kalthoff, Pastor an St. Martini in Bremen. Ebd. 1892. II — 69 S.

I. 3. Dr. Eduard Reuss, weil. Prof. der Theologie zu Strassburg. Geschichte Israels bis zum Exil. Rede über den Wahlspruch. Ebd. 1892. II — 78 S.

I. 4. Blaise Pascal. Reden und Aufsätze von Dr. M. Schwalb. Ebd. 1892. 62 S.

I. 5. Schleiermacher, Eine Auswahl aus seinen Predigten, Reden und Briefen. Zusammengestellt und eingeleitet von Curt Stage. Ebd. 1893. IV — 95 S.

I. 6. Wie Jesus von Nazareth der Messias oder Christus wurde. Fünf biblische Betrachtungen von E. Zittel. Ebd. 1893. II — 94 S.

Die ausgegebenen Hefte sind sehr wohl geeignet, dem Unternehmen Freunde zu gewinnen. Die Schriften sind gut gewählt und mit trefflichen Einleitungen versehen. In Rudolf Schramm lernen wir einen Geistlichen kennen, der die Gedanken der Hegel-Schleiermacherschen Schule volkstümlich zu gestalten versucht hat, in Charles Kingsley den christlichen Socialismus in eigenartiger Gestalt, in Eduard Reuss den ausgezeichneten theologischen Historiker. Das Heft über Pascal bringt namentlich auch eine charakteristische Auswahl von Originalstellen aus Pascals „Gedanken“. Dass Schleiermacher in der „Religiösen Volksbibliothek“ Berücksichtigung gefunden hat, begrüssen wir vom Standpunkt unserer Gesellschaft aus mit besonderer Genugthuung. Es wäre nur zu wünschen, dass der Genannte, von dem so tiefe religiöse Anregungen ausgingen, auch noch durch seine religiösen Hauptwerke in obiger Sammlung die gebührende Vertretung finde. Hochegger.

33. Zur Würdigung von **Herders** bahnbrechender Bedeutung auf pädagogischem Gebiete, welcher zuletzt Dr. Fr. Kötz, Seminaroberlehrer in Waldenburg, in einer Leipziger Dissertation (Die pädagogische Bedeutung Herders. Waldenburg 1891. 99 S. 8⁰) eine ausführlichere Darstellung gewidmet hat, tragen zwei kürzlich erschienene kleinere Schriften bei: Dr. **Otto Francke**, Herder und das Weimarische Gymnasium. Sammlung gemeinverständlicher wissenschaftlicher Vorträge, begründet von Rud. Virchow und Fr. von Holtzendorff, herausgegeben von Rud. Virchow und Wilh. Wattenbach. Neue Folge. Achte Serie. Heft 183 (Hamburg, Verlagsanstalt und Druckerei A.-G. [vorm. J. F. Richter], 1893. 36 S. 8⁰. Preis 50 Pf.) und Dr. Horst Keferstein, früher Seminaroberlehrer in Hamburg, jetzt in Jena: Eine Herder-Studie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hülfswissenschaften. Herausgegeben von Friedrich Mann. 13. Heft. (Langensalza, Druck und Verlag von Hermann Beyer & Söhne. 1892. 37 S. 8⁰). Francke's im

Weimarer Volksbildungsverein 1892 gehaltener Vortrag giebt nach einer Skizzierung der schon in Herder's Reisetagebuch (1769) enthaltenen Reformgedanken eine Darlegung seiner Reform des Weimarschen Gymnasiums mit besonderer Berücksichtigung des Unterrichtsplanes im Anschluss an die Schulreden. Kefersteins Studie entwirft in umfassenderer Weise ein Bild der von Begeisterung für ein hohes Erziehungsideal erfüllten und in seinen Ideen vielfach mit Männern verwandter Geistesrichtung wie Comenius, Schleiermacher etc. sich berührenden Persönlichkeit Herders, entwickelt sodann seine Anschauungen über die erziehlichen Aufgaben des Staates, der Kirche, Schule, Kunst und Wissenschaft (S. 11 ff.) und charakterisiert endlich (S. 25 ff.) die wichtigsten seiner didaktischen Grundsätze und methodischen Ansichten im allgemeinen wie hinsichtlich der einzelnen Fächer nach ihrem Wert auch für die gegenwärtige Bewegung auf dem Gebiete der Schulreformbestrebungen. Wie Francke einleitend betont, dass Herder „in seinen der Bildung unseres Volkes dienenden Schriften zwar nicht die heutzutage bestehende Gährung in Sachen der höheren Schulen vorausverkündet hat, dagegen — was viel mehr ist — die brennenden Fragen unserer Zeit in einem der seinigen entsprechenden Umfange mit einer unendlichen Fülle von Gedanken geradezu vorweggenommen hat“ (S. 4), so bemerkt Keferstein: „In seinem «Ideal einer Schule» ist die Grundlegung des Unterrichts durchaus auf vaterländische Sprache und Litteratur, Geschichte, Naturwissenschaften und Mathematik gerichtet; darnach tritt erst der fremdsprachliche Unterricht und zwar mit Französisch als der vorangestellten Sprache ein. Man meint sich in Gesellschaft durchaus moderner didaktischer Bewegungen zu befinden, wenn man sowohl auf Herders Gesamtprogramm des Unterrichts, als auf die Reihenfolge sieht, in welcher er die Fächer und wiederum einzelne Teile derselben im Lehrplane auftreten lassen will . . . Wenn gegenwärtig selbst auch für Gymnasien der deutschen Sprache und Litteratur, wie der Geschichte ein grösserer Raum zugewiesen werden soll, wenn man den Beginn mit dem altsprachlichen Unterricht weiter hinausrücken und diesen selbst von einer vorwiegend grammatisch-philologischen Richtung befreien, dagegen die aus reichlicher Lektüre zu gewinnende Kenntnis des Inhalts altklassischer Autoren zur Hauptsache machen will, so darf man getrost die didaktischen Anschauungen Herders in alle dem wieder erkennen und denselben auch in diesem Bezuge als einen Bahnbrecher bezeichnen“. (S. 26 f.)

O. Kemper.

34. *I. ΣΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Περὶ γενέσεως τοῦ ἀνθρώπου. Ἁρμονίαι χριστιανισμοῦ καὶ ἐπιστήμης.* Athen 1893. Gewiss hat es für manchen deutschen Gelehrten Reiz, die modernsten Streitfragen der Philosophie und Naturwissenschaft, die sich freilich mit den ältesten berühren, in der Sprache des Plato und Aristoteles erörtert zu sehen. Dazu giebt das Buch Skaltsunis Gelegenheit. Wem das Altgriechische geläufig ist, der wird sich in die Schriftsprache der hellenischen Ge-

lehrten unserer Tage sehr rasch hineinlesen, und es ist nur zu bedauern, dass griechische Bücher noch so schwer ihren Weg nach Deutschland finden. Umgekehrt geht es, was freilich leicht erklärlich ist, besser. So haben die Bücher und die Theorien eines Häckel, Moleschott, Büchner in Griechenland Einzug gehalten und Anhänger, Übersetzer, Verbreiter gefunden. Der Zweck des Buches „Von der Entstehung des Menschen“ ist es, diese materialistische Schule in Griechenland zu bekämpfen. Skaltsuni stützt sich dabei vielfach wieder auf deutsche Gelehrte, so auf Kant, Fr. A. Lange, Du Bois Reymond; aber auch Franzosen, Engländer, Italiener werden herbeigezogen. Der Verfasser selbst hat früher schon in italienischer Sprache eine Streitschrift gegen den Materialismus (L'uomo ed il Materialismo) veröffentlicht. Sein Standpunkt ist der christliche, den er, wie der Nebentitel andeutet, für wohlvereinbar mit einer wissenschaftlichen Weltauffassung hält. O. A. Ellissen.

35. Unter dem Titel: **„Dogmenlose Sittenlehre für Schule und Haus“** veröffentlicht F. P. Huber im Verlag des bibliographischen Bureaus (Berlin, 1892. 8°. VII — 165 S.) eine Schrift, deren Standpunkt sich als der der sogenannten Aufklärungszeit kennzeichnet. Das oberste Gesetz des Sittlichen ist die allgemeine Wohlfahrt und das Grundgebot desselben, unter den möglichen Handlungen immer nur diejenige zu wählen, welche, alle Folgen erwogen, das Wohl des Ganzen am meisten befördert. Diese Obersätze der Sittenlehre ergeben sich aus der Natur des Menschen und sind für jeden gesunden Menschenverstand einleuchtend. Nur das, was alle Menschen ohne weiteres einsehen, kann für sie verpflichtend sein. Ein Sittengesetz, dessen Obersätze auf Voraussetzungen beruhen, die nicht bewiesen werden können, fällt und steht mit der Annahme oder Verwerfung jener Obersätze. Die Autorität, nicht die Überzeugung entscheidet. Damit erstirbt aber die wahre Sittlichkeit, deren Lebenshauch ja die innere Freiheit ist. Der Verfasser bespricht im einzelnen die wichtigsten Probleme der Individual- und Sozialethik. Man würde vielleicht Hubers Ethik am besten als Ethik des gesunden Menschenverstandes kennzeichnen. Sie teilt die Vorzüge und die Mängel eines naiven Empirismus. Wer noch auf dem Standpunkte der Auffassung des Zeitalters der Aufklärung steht, wer noch den Menschen einseitig als Verstandeswesen betrachtet und vom vernünftigen Denken allein alles Heil sowohl in intellektueller wie auch in sittlicher Beziehung erhofft, wer ferner noch an die Möglichkeit eines allgemein gültigen Systems — eines Natursystems! — der Ethik glaubt, der wird Hubers Büchlein mit grösstem Interesse lesen und Befriedigung daraus schöpfen. Der Beurteiler und wohl viele andere, die den Ideen des neuen Zeitalters, das hereinbricht, sich nicht verschliessen, haben mit der in Huber verkörperten Weltanschauung gebrochen. Hochegger.

C. Nachrichten.

Die von Adolf Harnack (Berlin) und E. Schürer (Kiel) herausgegebene **Theologische Literaturzeitung** — sie vertritt die Auffassungen Albrecht Ritschls — beschäftigt sich in ihrer Nr. 3 vom 3. Februar d. J. eingehender mit unseren Monatsheften. Es ist erfreulich, dass der Berichterstatter, Prof. G. Kawerau (jetzt in Breslau), im Ganzen das günstige Urteil teilt, das vor ihm die Theologen anderer Richtungen — wir verweisen auf die früheren Besprechungen in dem Theol. Literaturblatt Luthardts vom 19. August und 2. Dezember 1892 sowie vom 7. Juli 1893, auf den Theologischen Jahresbericht, Bd. XII, S. 347, die Theolog. Tydschrift, Bd. 27 (1893). S. 451—458, die Zeitschrift für praktische Theologie, Jahrgang XV, S. 89 u. s. w. — ausgesprochen haben. Das Hauptbedenken, das Kawerau hegt, ist das, dass „die Theologen unter den Mitgliedern der C.G. sehr verschiedene Richtungen repräsentieren“ — bezeichnend genug für ihn selbst wie für die C.G., der der Herr Berichterstatter dies zum Nachteil anrechnet. Wir sind vielmehr der Ansicht, dass darin ein Lob unserer Haltung liegt, da wir, wie die oben erwähnten Besprechungen beweisen, trotz dieser Verschiedenheit der Richtungen allen zu Dank gearbeitet haben. Wenn man uns vorwerfen könnte, dass wir eine einseitige Richtung vertreten, würden wir bedenklich sein und uns fragen, ob wir wirklich auf den Wegen des Comenius uns befinden; jetzt gehen wir über dies „Bedenken“ der Ritschl'schen Schule ruhig zur Tagesordnung über, obwohl wir ganz genau wissen, dass diese Weitherzigkeit an sich Vielen zuwider ist und dass jenes „Bedenken“ genügt, um gar Manchen von unsrer Schwelle fern zu halten. Hiervon abgesehen, meint Kawerau, sei nicht zu verkennen, dass „für streng geschichtliche Comenius-Forschung hier bereits ein sehr erfreulicher Anfang gemacht sei.“ „Bis jetzt haben sich“, fährt er fort, „der jungen Gesellschaft kundige Mitarbeiter und mit ihnen neue Themata so reichlich eingestellt, dass man ihr zu diesem Anfange von Herzen Glück wünschen darf.“ . . . . „Es muss genügen, darauf hinzuweisen, dass der Theologe neben dem Interesse, welches er der Geschichte der Pädagogik ohnehin zuwenden muss, auch für seine besonderen theologischen Interessen in mannigfaltiger Weise hier des Anregenden und Belehrenden in reichem Masse findet. Der Kirchenhistoriker speziell wird an den Arbeiten der Comenius-Gesellschaft nicht vorübergehen dürfen.“

Die theologischen **Urteile über unsere Schriften**, die wir oben zusammengestellt haben, stammen aus evangelischen Zeitschriften. Wir finden es ganz natürlich, dass die katholischen Blätter einstweilen zurückhaltender sind. Um so erfreulicher ist es für uns gewesen, dass die wissenschaftliche katholische Presse — die katholisch-pädagogische Presse im engeren Sinn war bereits früher damit vorangegangen und hatte sowohl Comenius selbst wie der C. G. freundliche Worte gewidmet — jetzt die Arbeiten unserer Hefte in sympathischer Weise begrüsst und bespricht. Wir verweisen in dieser Beziehung auf die Besprechung, die P. Osw. Mannl, O. Praem. zu Pilsen, in dem von der Leo-Gesellschaft unter Redaktion von Dr. Fr. Schnürer herausgegebenen Österreichischen Litteraturblatt vom 15. Februar d. J. Nro. 4 über die akademische Antrittsrede Prof. J. Loserths in Graz veröffentlicht hat, die wir in den M.H. der C.G. 1893, Seite 151 ff. abgedruckt haben. Mannl empfiehlt den Aufsatz auf das wärmste.

In den Sitzungsberichten der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften zu Berlin (XXXV. 19. Juli 1888, Berlin 1888, S. 807—832) hat Wilhelm Dilthey einen Aufsatz über „die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft“ veröffentlicht, der einige **Urteile über Comenius, Fröbel und Pestalozzi** enthält, die für uns von Interesse sind. Dilthey sagt (Seite 825): „Auch in dem pädagogischen Genius ist etwas Ursprüngliches. Seltener vielleicht als der Dichter oder der bildende Künstler ist er in der Geschichte aufgetreten. Sokrates, Plato, Comenius, Pestalozzi, Herbart, Fröbel sind unzweifelhaft von dieser Art. Sie treten neben die Dichter als Personen desselben Ranges, aber von einer ganz anderen Gemütsbeschaffenheit. Die geschichtliche Kenntnis von ihnen schöpfen wir mehr aus Schilderungen Anderer über sie als aus Selbstzeugnissen. Man bemerkt, dass die Anziehungskraft, die ein Mensch auf andere ausübt, durch die impulsive Macht bedingt ist, mit der er sich äussert und hingiebt. In dem pädagogischen Genius herrschen daher Gemüt und Anschauungskraft vor, gar nicht der Verstand . . . Wir verstehen nur durch Liebe . . . Eine ungebrochene Naivetät im Grunde der Seele nähert den pädagogischen Genius dem Kinde. Pestalozzi in seiner Schulstube, Fröbel in den Thüringer Bergen, Kinderspiele erfindend und Kinderlieder, zeigen solche Gabe wie in einem Urphänomen. . . . Auf dem Grunde naiven Verstehens entspringt dann ein Sinnen über Seelenleben, so lebendig, so voll Realitätssinn, dass es gegen die wissenschaftliche Analysis widerspenstig verbleibt. Aus solchem Sinnen sind die herrlichen Jünglingsgestalten Plato's entstanden als ein einziges Denkmal des pädagogischen Affects, dann Pestalozzi's Menschenbilder in dem Lienhart, dem schönsten Volksroman aller Zeiten, und seine wie Fröbel's Phantasien über die Menschenseele und die Entwickelung der Menschheit: tiefsinnig, elementar, concret, wahrhaftig, nicht nach dem Richtmass wissenschaftlicher Analyse zu messen, ein Ding für sich in der Welt des Grübelns über Menschennatur. . . . (Seite 826.) Und nun entspringt in dem pädagogischen Genius aus immer neuer Beschäftigung mit Menschen- und Kinderseelen grübelnde Erfindsamkeit

mit Bezug auf die Kunstgriffe zu bilden, zu unterrichten. In der Schulstube entspringen diese Erfindungen, Kinder vor den Augen, und das Urphänomen solchen Erfinders ist, wie Pestalozzi, verwahrloste Kinder um sich, mit den einfachsten, elementarsten Aufgaben ringt und die Elementarmethode erfindet. Welch ein Kontrast: Die Aufklärung der Salons in Frankreich und dort Rousseau phantasierend, sein Buch auf den Tischen der Weltfrauen, seine Kinder im Findelhause, sein Leben einsame Träumerei, und die Pädagogik der deutschen Aufklärung, das goldene Zeitalter genialer Erziehungsversuche, Fürsten und Minister, die helfen wollen, ein Publikum, das mit Begeisterung folgt, und die Aufopferung echt pädagogischer Naturen, wie Pestalozzi, Salzmann, Campe, Fröbel, welche unter Kindern in einfachsten Verhältnissen ihr Leben mit dem mächtigen Gefühl des Fortschreitens der Menschenbildung als der wichtigsten Angelegenheit unseres Geschlechtes erfüllen. . . . (Seite 827.) Das oberste Prinzip des Anschauungsunterrichts ist unter der Einwirkung Bacos von Comenius und seinen Nachfolgern formuliert worden. Der Unterricht muss dem Gang der Natur folgen, dieser aber geht von der Anschauung zu Begriff und Wort, und zwar von dem Ganzen, das in der Anschauung befasst ist, zu den Teilen. Die von diesem Prinzip aus gefundenen Methoden bilden einen Hauptteil der pädagogischen Reformthätigkeit im 17. und 18. Jahrhundert. Dann ist ein zweites Prinzip von Comenius gesehen, von Rousseau durchgeführt worden. Der Anschauungsunterricht hat von der nächsten Umgebung des Kindes aus das Ganze der umgebenden Welt zu beschreiben. So ergänzt er das der kindlichen Erfahrung Gegebene vermittels der dem Kinde geläufigen Operationen in den ihm geläufigen Richtungen. Ein drittes Prinzip war ebenfalls von Comenius aufgestellt und ist von Basedow durchgeführt worden. Auffassen der Objecte und Bezeichnung derselben ist einzuüben. Viel tiefer aber reicht das von Pestalozzi aufgestellte vierte Prinzip. In aller Anschauung wiederholen sich Elemente. Dass jedes dieser Elemente in höchster Energie, Reinheit und Sicherheit hervorgebracht werde, ist die Voraussetzung, unter welcher dann die Anschauung ihre höchste Vollkommenheit erreicht. Diese Elemente treten in dem Anschauungskreise des Räumlichen, der Zeitbestimmungen, der sinnlichen Qualitätenkreise, der Tonreihe und der Sprachlaute auf. Übungen, welche die vollkommene Hervorbringung dieser Elemente zum Ziel haben, sind von Pestalozzi erfunden und von Herbart, Fröbel und vielen anderen durchgeführt worden. Eine Ergänzung finden diese Prinzipien darin, dass auch die Erweckung, die reine und energische Darstellung von Elementen der inneren Erfahrung vermittels des Umgangs und der Poesie, der Religion und der Geschichtserzählung eine wichtige Unterlage des höheren Seelenlebens bildet."

Comenius war, wie bekannt, im Jahre 1628 gleichzeitig mit dem Schotten Joh. Johnston und den Gelehrten Ursinus und Stadius Mitglied der **Societas Christiania** geworden, an deren Spitze Val. Andreae stand; diese Societät oder Brüderschaft stand auf der gleichen Stufe wie jene zahlreichen Akademien und Sodalitäten der Naturphilosophen, die das 17. Jahr-

hundert kennt. Sehr merkwürdig ist nun C.'s Schrift **Via lucis**, die im Jahre 1641 in England geschrieben und im Jahre 1668 zum ersten Mal zu Amsterdam bei Christoph Conrad im Druck erschienen ist (s. M.H. der C.G. 1892, S. 34). Der volle Titel lautet: Via lucis, vestigata et vestiganda, h. e. Rationabilis disquisitio, quibus modis intellectualis animorum lux, sapientia, per omnes omnium hominum mentes et gentes, iam tandem sub mundi vesperam feliciter spargi possit.

Die Schrift ist der Societas Londinensis, die im Jahr der Drucklegung bereits zur Regia Societas (der heutigen Royal Society) geworden war, gewidmet und enthält ein Vorwort an diese „Akademie", das unterzeichnet ist: Unus ex humilibus Viris desideriorum Comenius senex. Amsterdami idibus Aprilis 1668. — Als einen Weg, um das „Licht" unter allen Völkern zu verbreiten, empfiehlt Comenius eine einheitliche Organisation der über alle Länder verbreiteten Akademien und schlägt vor, dass die englischen Brüder sich an die Spitze stellen. Leider ist die Schrift äusserst selten und, soviel uns bekannt, nur in einem Exemplar vorhanden. Wir haben den Wunsch, einen Aufsatz über sie zu veröffentlichen, und würden gern einem unserer Mitarbeiter den Raum, den er dafür nötig hat, zur Verfügung stellen. Am besten wäre es freilich, recht bald einen Neudruck zu veröffentlichen. Einige Nachrichten giebt Kvacsala in Dittes' Pädagogium, 1888, Seite 31.

D. Inhalt neuerer Zeitschriften.

Uit de Remonstraatsche Broederschap. (Meppel, H. ten Brink.) 4. Jahrg. 4. Heft. Inhalt: J. H. Maronier, Jan Herman de Ridder. In Memoriam. — B. Tideman jr. Geduld. — 5. Jahrg. 1. u. 2. Heft. Inhalt: J. H. Maronier, De ontwikkeling van het begrip des geloofs in de eerste eeuwen van het Christendom. — J. A. Beyerman, Simon Episcopius. — De Algemeene Vergadering. — Onze Leestafel. — Verzoek van Dr. M. C. Tideman. — Berichten. — G. van Gorkon, Altyd hetzelfde. — De Ridder, Waarom godsdienst? — Beyerman, Een droef besluit. — De Ridder, Kuenens Moraal. — Onze Leestafel. — Berichten. — Heft 3. Inhalt: 1853 — 6. November — 1893. — De Remonstraatsche Broederschap in haar beginsel en doel. Feestrede ter herdenking van 40jarige Evangeliebediening van Prof. C. P. Tiele. — Het Wereldgericht I, door Dr. J. Herderscheê. — De wereldtentoonstelling en het parlement der godsdiensten door Dr. J. A. Beyerman. — Onze Leestafel. — Berichten. — Mededeeling van Dr. M. C. Tideman. — Prysvraag van de Evang. Maatschappy.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 103. Bd. 2. Heft 1894: Ed. Hölder, Fr. Jodl's Vortrag über das Naturrecht. — Theobald Ziegler, Religionsphilosophisches. — G. Kohfeldt, Zur Ästhetik der Metapher. — E. Grüneisen, Zur Erinnerung an Hermann Ulrici. — Recensionen.

Philosophisches Jahrbuch. 7. Bd. 1. Heft. 1894: Abhandlungen: Tilm. Pesch, Seele und Leib als 2 Bestandteile der einen Menschensubstanz gemäss der Lehre des hl. Thomas von Aquin. — Gutberlet, Über den Ursprung der Sprache. — v. Nostitz-Rieneck, Leibniz und die Scholastik. — Adlhoch, Herder und Geschichtsphilosophie (Schluss). — Recensionen und Referate. Philosophischer Sprechsaal: Mathilde v. H., Die traditionelle Auffassung des Weibes. Zeitschriftenschau. — Miscellen und Nachrichten.

Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. 150. Bd. (Pädagog. Abt.) 1. Heft 1894: Paul Dörwald, Der Palast des Odysseus. — C. Stegmann, Zur lateinischen Schulgrammatik. — Heinrich Weiss, Blume und Blüte. Eine sprachliche Frage aus dem Gebiet der theoretischen Botanik. — Ernst Hasse, Zum deutschen Unterricht in IIa. — Alfred Biese, Ein Aufblühen der Philosophie. — Oskar Jäger und Franz Moldenhauer, Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jahrhunderts (Berlin 1893), angezeigt von Alfred Baldamus. — Oskar Jäger: Pro domo. Reden und Aufsätze (Berlin 1893), angezeigt von Richard Richter.

Jahrbuch der Gesellschaft für die Geschichte des Protestantismus in Oesterreich. (Wien und Leipzig, Klinkhardt.) XIV. Jahrg. (1893). Heft 1—4: Fritz Pichler, Ein siebzigtägiger Feldzug. — Karl Reissenberger, Zur Geschichte der religiösen Bewegung in Oberösterreich, Kärnten und Steiermark um die Mitte des XVIII. Jahrhunderts. — E. Schatzmayr, Johannes Baptist Goineo und zeitgenössische Anhänger der Reformation in Istrien und Triest. — Th. Elze, Die slovenischen protestantischen Katechismen des XVI. Jahrhunderts. — Loesche, Bibliographie über die einschlägigen Erscheinungen des Jahres 1892 mit kurzen Nachrichten. — Bericht des Centralvorstandes über das Vereinsjahr 1893. — Frz. Scheichl, Glaubensflüchtlinge aus den österreichischen Gebieten in den letzten vier Jahrhunderten. — Heinrich Gradl, Die Reformation des Egerlandes (Schluss). — Buchwald, Eine vermeintliche oder abgelehnte Berufung in das Joachimsthaler Pfarramt vom Jahre 1528. — W. A. Schmidt, Notizen über die Reformation und Gegenreformation einzelner Städte Nordwestböhmens. — Personenregister. — Ortsregister.

Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Kehrbach. Jahrg. III (1893). Schluss. Heft 4. Inhalt: Konrad Kolbe (Zülz), Stiftungsurkunde der Schule und des Gymnasiums zu Beuthen a. O. aus dem Jahre 1616. — Namen und Sachregister zu Jahrg. III. — Geschäftlicher Teil.

Buchdruckerei von Johannes Bredt, Münster i. Westf.

Die Comenius-Gesellschaft

ist zur Pflege der Wissenschaft und der Volkserziehung

am 10. Oktober 1891 in Berlin gestiftet worden.

Die Gesellschaft giebt folgende Schriften heraus:

1. Die **Monatshefte der C. G.**, die sich wissenschaftliche Aufgaben gestellt haben und insbesondere Religion, Philosophie, Geschichte und Erziehungslehre berücksichtigen. — Der erste (1892) und zweite (1893) Band liegen bereits vor.

2. Die **Mitteilungen der C. G.**, die zur Förderung gemeinnütziger Aufgaben und zur Förderung der Volkserziehung bestimmt sind. Der erste Band (Jahrgang 1893) liegt bereits vor.

3. Die **Vorträge und Aufsätze aus der C. G.**, in denen wichtigere Fragen unseres Arbeitsgebiets in gemeinfasslicher Form zur Darstellung gelangen. Stück 1—3 (1893) liegen bereits vor.

Die Patrone (Jahresbeitrag M. 100) und Stifter (M. 10) erhalten sämtliche Veröffentlichungen. Personen, welche einen einmaligen Beitrag von 100 M. zahlen, erhalten die Stifterrechte auf Lebenszeit.

Die Teilnehmer (M. 5) erhalten nur die Monatshefte. Teilnehmerrechte können an Körperschaften nur ausnahmsweise verliehen werden.

Die Abteilungs-Mitglieder (M. 3) erhalten die Mitteilungen der C. G. unentgeltlich zugesandt.

An Orten, wo Pflegschaften (Bevollmächtigte oder geschäftsführende Buchhandlungen) vorhanden sind, können die Mitglieder ihre Beiträge an diese zahlen.

Mitglieder, die einen Teil der Veröffentlichungen des jeweilig laufenden Jahres bereits in Empfang genommen haben, können ihre Abmeldung erst zum 1. Januar des nächstfolgenden Jahres bewirken.

Jeder der beiden bereits **erschienenen Bände** der Monatshefte wird denjenigen, die der C.G. als Mitglied beitreten, bis auf weiteres gegen Nachzahlung von 5 M. (für den Jahrgang), der erste Band der Mitteilungen (1893) gegen Zahlung von 2 M. **nachgeliefert.** — Im Buchhandel kosten die erschienenen Bände je 10 M., bezw. 4 M.

Die Gesellschaft liefert den Herren Mitarbeitern **sechs Sonderabzüge** unberechnet. Weitere Abzüge werden zu 25 Pf. auf den Bogen berechnet; man wolle sich deswegen an die **Verlagsbuchhandlung und Buchdruckerei von Johannes Bredt,** Münster (Westf.) wenden.

Verzeichnis der Pflegschaften der C.G.

Eine vervollständigte Liste wird demnächst erscheinen.

(Der Buchstabe **B** hinter dem Namen bedeutet „Bevollmächtigt im Ehrenamt" und der Buchstabe **G** „Geschäftsführende Buchhandlung.")

Altona: F. L. Mattigsche Buchh. **G**
Altdorf: Sem.-Lehrer a. D. J. Böhm. **B**
Amsterdam: Buchh. v. Joh. Müller. **G**
Augsburg: J. A. Schlossersche Buchh. **G**
Bacharach: Pastor Theile. **B**
Barmen: Buchh. v. Adolf Graeper. **G**
Bayreuth: Buchh. v. B. Giessel. **G**
Berlin: Buchh. v. F. Schneider u. Co., W. Leipz. Str. 128. **G**
Bremen: Dr. E. Brenning, Realgym.-Lehr. **B**
„ Buchh. v. H. W. Silomon. **G**
Breslau: Buchh. v. E. Morgenstern. **G**
Bunzlau: Buchh. v. Ernst Muschket. **G**
Cottbus: Buchh. v. Carl Brodbeck. **G**
Crefeld: Weydmann, Pastor. **B**
Czernowitz: Prof. Dr. Hochegger. **B**
„ Buchh. v. H. Pardini. **G**
Christiania: Buchh. v. Cammermeyer. **G**
Danzig: L. Sauniers Buchh. **G**
Detmold: Sem.-Direkt. Sauerländer. **B**
„ C. Schenks Buchh. **G**
Dresden: H. Burdach, K. S. Hof-Buchh. **G**
Düsseldorf: Buchh. v. Herm. Michels. **G**
Einbeck: Oberlehrer Dr. Ellissen. **B**
„ Buchh. v. H. Ehlers. **G**
Eisenach: Sem.-Dir. E. Ackermann. **B**
„ Buchh. v. Bäreck. **G**
Elbing: Oberlehrer Dr. Bandow. **B**
„ Buchh. v. Leon Saunier. **G**
Elberfeld: Buchh. v. B. Hartmann. **G**
Frankfurt a. M. Kons.-Rat D. Ehlers. **B**
„ Detloffsche Buchh. **G**
Giessen: Fersersche Univ.-Buchh. **G**
Glogau: Oberlehrer Baehnisch. **B**
„ Buchh. v. C. Reissner's Nachfolger. **G**
Gotha: Oberschulrat Dr. von Bamberg. **B**
Görlitz: Gymn.-Dir. Dr. Eitner. **B**
Guben: Buchh. v. Albert König. **G.**
Halle a. S.: Univ.-Prof. Dr. Uphues. **B**
„ Buchh. v. Max Niemeyer. **G**
Hamburg: Oberlehrer Dr. Dissel. **B**
„ C. Gassmanns Buchh. **G**
Hamm: Rektor Bartholomaeus. **B**
Hannover: Realgymn.-Dir. Ramdohr. **B**
„ Buchh. v. Ludwig Ey. **G**
Heidelberg: Direkt. Dr. Thorbecke. **B**
Herborn: Prof. Dr. Zimmer. **B**
Kassel: Gymn.-Dir. Dr. Heussner. **B**
„ Buchh. v. M. Brunnemann & Co. **G**
Königsberg i. Pr. Graefe & Unzersche Buchh. **G**
Lauban: Oberlehrer Dr. v. Renesse. **B**
„ Buchh. v. Denecke. **G**
Leipzig: J. C. Hinrichs'sche Buchh. **G**
Lennep: Buchh. v. R. Schmitz. **G**
Lippstadt: Realgymn.-Dir. Dr. Schirmer. **B**
Lissa i. P.: Prof. Dr. Nesemann. **B**
„ Buchh. v. Friedrich Ebbecke. **G**
London: Buchh. v. Williams and Norgate. **G**
Lüdenscheid: Dr. med. Boecker. **B**
Magdeburg: Buchh. v. Heinrichshofen. **G**
Mainz: Bankdirektor Brand. **B**
„ H. Quasthoffs Buchh. **G**
Meiningen: Oberkirchenrat D. Dreyer **B**
Monsheim: Prediger Ph. Kieferndorf. **B**
Mühlhausen i. Th.: Diakonus J. Clüver. **B**
München: Schulrat Dr. Rohmeder. **B**
„ Hofbuchh. v. Max Kellerer. **G**
Münster: Buchh. v. Obertüschen (P. Hintze). **G**
Neuwied: Prediger Siebert. **B**
Nordhausen: Oberlehrer Dr. Nägler. **B**
„ Förstemannsche Buchh. **G**
Nürnberg: Buchh. v. Friedr. Korn. **G**
Oschatz: Sem.-Oberl. Ernst Hänsch. **B**
Osnabrück: Pastor Lic. theol. Spiegel. **B**
„ Buchh. v. Rackhorst. **G**
Paris: Buchh. v. Fischbacher. **G**
Posen: Buchh. v. Friedrich Ebbecke. **G**
Prag: Buchh. v. Fr. Rivnáč. **G**
Prerau (Mähren) Direktor Fr. Slaměník. **B**
Quedlinburg: Rektor Wilke. **B**
„ Buchh. v. Christ. Vieweg. **G**
Rostock: Dir. Dr. Wilh. Begemann. **B**
„ Stillersche Hof- u. Univ.-Buchh. **G**
Ruhrort: Buchh. v. Andreae u. Co. **G**
Sagan: Kreisschulinspektor Arndt. **B**
„ Buchh. v. W. Daustein. **G**
Schleswig: Buchh. v. Julius Bergas. **G**
Soest: Lehrer W. Handtke. **B**
„ Rittersche Buchh. **G**
Stade: Direktor Dr. Zechlin. **B**
„ Schaumburgsche Buchh. **G**
Stettin: Rektor Garbs. **B**
„ H. Dannenbergsche Buchh. **G**
Stockholm: Dr. N. G. W. Lagerstedt. **B**
„ Hofbuchh. v. C. E. Fritze. **G**
Strassburg i. Els. Sem.-Dir. Paul Zänker. **B**
Wesel: Buchh. v. Karl Kühler. **G**
Wien: Buchh. v. A. Pichlers Wwe. u. Sohn. **G**
Wiesbaden: Gymn.-Oberl. Dr. Hochhuth. **B**
„ Buchh. v. Felix Dietrich. **G**
Wildbad (Würtemberg): Pastor Glauner. **B**
Zchopau: Schulrat A. Israel. **B**
Zürich: Buchh. v. Meyer & Zeller. **G**
Zwickau: Oberl. Dr. P. Stötzner. **B**

Buchdruckerei von Johannes Bredt, Münster i. Westf.